T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL 4. SINIF İNSAN HAKLARI, YURTTAŞLIK VE DEMOKRASİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ (KASTAMONU ÖRNEĞİ)

Betül AKDENİZ

Danışman	**Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI**
Jüri Üyesi	**Dr. Öğr. Üyesi Ersin TOPÇU**
Jüri Üyesi	**Dr. Öğr. Üyesi Murat Bayram YILAR**

KASTAMONU – 2018

TEZ ONAYI

Betül AKDENİZ tarafından hazırlanan " **İLKOKUL 4. SINIF İNSAN HAKLARI YURTTAŞLIK VE DEMOKRASİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ (KASTAMONU ÖRNEĞİ)**" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri üyeleri önünde savunulmuş ve **oy birliği / oy çokluğu** ile Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü **Türkçe ve Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı**'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI .....
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

Jüri Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Ersin TOPÇU .....
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

Jüri Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Murat Bayram YILAR .....
ON DOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

25 /06/2018

Enstitü Müdürü Prof. Dr. Cevdet YAKUPOĞLU.....

TAAHHÜTNAME

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildirir ve taahhüt ederim.



Betül AKDENİZ

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın amacı ilkokullardaki İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Programının uygulanışına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini saptayarak programla ilgili öneriler geliştirmektir. Bu araştırmanın gerçekleşmesi aşamasında görüşme isteğinde bulunduğum Kastamonu İli Merkez ve İlçeleri İlkokulları sınıf öğretmenlerine teşekkür ederim. Görüşme isteğimi kabul eden, sabırla ve içtenlikle düşüncelerini kayda almama izin veren öğretmen arkadaşlarımın görüşleri bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

Çalışmanın sonuçlanmasında desteğini esirgemeyen Arş. Gör. Zehra Esra KETENOĞLU KAYABAŞI'na, çalışma sürecinde yardımlarını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Erkan YANARATEŞ'e, Dr. Öğr. Üyesi Oktay MERCİMEK'e ve değerli meslektaşım Yasemin YOLASIĞMAZOĞLU'na teşekkür ederim.

Desteklerini her zaman yanımda hissettiğim çok değerli hocam sayın Prof. Dr. Bilgin Ünal İBRET'e sonsuz teşekkürlerimle…

Ders aşamasında ve araştırma süresince beni büyük bir sabırla dinleyen, fikirleri ile yol gösteren, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen danışmanım çok değerli hocam sayın Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI'ya sonsuz teşekkürlerimle…

Araştırma sürecinde hep yanımda olan sabırla destek veren, varlığıyla güç veren büyük bir insan olgunluğunda olan canım oğlum Furkan Alp'e, bugün bulunduğum yerin mimarları olarak desteklerini, inançlarını, dualarını, sevgilerini her zaman yanımda hissettiğim, çok değerli anneme, babama ve kardeşlerime sevgi ve minnetle...

Betül AKDENİZ
Kastamonu- Haziran 2018

Mezun ettiğim çok değerli bir öğrencim olan oğluma...

Tüm öğrencilerime…

Anneme ve Babama…

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İLKOKUL 4. SINIF İNSAN HAKLARI YURTTAŞLIK VE DEMOKRASİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ (KASTAMONU ÖRNEĞİ)

Betül AKDENİZ
Kastamonu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI

Türk Eğitim Sisteminde İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi ilkokul 4. sınıf düzeyinde haftada iki ders saati olarak okutulmaktadır. Bu araştırmanın amacı, İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programının uygulanması hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırmada karma (mixed) model benimsenerek mevcut durum ortaya konulmuştur. Araştırmanın nicel boyutu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kastamonu ilinde görev yapan toplam 145 sınıf öğretmeniyle nitel boyutu ise aynı örneklem grubu içerisinden seçilen toplam 30 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği", nitel veri toplama aracı olarak ise mülakat kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde SPSS 22.0 programı kullanılmış, bu bağlamda betimleyici istatistiklerin yanı sıra parametrik ve parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim programına karşı çoğunlukla orta seviyede olumlu görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Programla ilgili öğretmen görüşleri cinsiyet açısından kadınların lehine anlamlı farklılık gösterirken, mezuniyet durumu, mesleki deneyim, okul yerleşim yeri ve okul türü gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Buna ilaveten araştırma sonucunda öğretmenlerin dersin çok soyut, öğrenci seviyesinin üzerinde gördükleri, günlük hayatla ilişkilendirilecek yapıda olmadığını ve içerik itibariyle sosyal bilgilerin içerisine entegre edilebilecek bir yapıda olduğunu söyledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin dersin öğrenci seviyesine indirgenerek erken yaşta kesinlikle verilmesinden yana oldukları ve dersi demokratik vatandaş yetiştirme özeliği nedeniyle gerekli bir ders olarak gördükleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Öğretim Programı, Öğretmen

2018, 178 sayfa
6.041

ABSTRACT
M.Sc. Thesis

AN EVAULATION OF ELEMENTARY SCHOOL 4th GRADE 'HUMAN RIGHTS, CITIZENSHIP AND DEMOCRACY' COURSE'S CURRICULUM ACCORDING TO TEACHER OPINIONS (THE SAMPLE OF KASTAMONU)

Betül AKDENİZ
Kastamonu University
Institute of Social Sciences
Department of Turkish Language and Social Sciences Education
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI

Human Rights, Citizenship and Democracy in the Turkish Education System are taught to as two hours per week at the elementary schools 4th grade level. The aim of this research is to reveal the views of the primary school teachers on the application of the 4th grade Human Rights, Citizenship and Democracy curriculum.

A mixed model was applicated in the research to reveal the current situation. The quantitative dimension of the research was realized with a total of 145 school teachers working in Kastamonu in 2015-2016 education term and the qualitative dimension was realized with 30 class teachers selected from the same sampling group. In the research "Human Rights, Citizenship and Democracy Course Curriculum Evaluation Scale" was used as the quantitative data collection tool and 'Interview' was used as the qualitative data collection tool. SPSS 22.0 program was used in the analysis of the quantitative data of the study, in this regard, not only descriptive statistics also parametric and non-parametric tests were utilized. Content analysis was used in the analysis of the qualitative data of the study. As a result of the research, it has been determined that the teachers have mostly positive opinions on the curriculum in the middle level.

As a result, it has been analyzed that the teachers mostly have a favorable opinion on the middle level to the curriculum. While teacher views on the program showed a substantial difference in favor of women in terms of gender, there was no substantial difference according to factors such as graduation status, occupational experience, school settlement and school type. In addition, it has been stated that, as a result of the research, the teachers say that the course is very abstract, that it is over the student level, that it is not structured to be associated with everyday life and it is a structure that can be integrated into social studies. Moreover, it is determined that the course should be reduced to the student level and given to them at an early age, and the teachers regarded that the course as a necessary, owing to the educating of democratic citizens.

Key Words: Primary School, Human Rights, Citizenship and Democracy, Curriculum, Teacher

2018, 178 pages

6.041

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ ..... **i**
ÖZET ..... **iii**
TABLOLAR DİZİNİ ..... **x**
ŞEKİLLER DİZİNİ ..... **xiv**
1. GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 2
Araştırmanın Problemi 7
1.1.2. Önem 9
1.1.3. Varsayımlar 10
1.1.4. Sınırlılıklar 10
1.1.5. Tanımlar 11
2. İLGİLİ ALANYAZIN **13**
2.1. İnsan Hakları 13
2.1.1. İnsan Haklarının İçeriği 15
2.1.2. İnsan Haklarının Tarihsel Gelişimi 17
2.1.2.1. İnsan Haklarının Dünya'daki Tarihsel Gelişimi 17
2.1.2.2. İnsan Haklarının Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi 19
2.2. Yurttaşlık 23
2.2.1. Yurttaşlığın İçeriği 25
2.2.2. Yurttaşlığın Tarihsel Gelişimi 26
2.3. Demokrasi 27
2.3.1. Demokrasinin İçeriği 31
2.3.2. Demokrasinin Tarihsel Gelişimi 34
2.4. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ile Eğitim İlişkisi 36
2.4.1. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitiminin Tanımı 41
2.4.2. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitiminin Amacı 42
2.4.3. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitiminin İçeriği 46
2.4.4. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitiminin Tarihsel Temelleri 49
2.5. Dünyada İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitiminin Gelişimi 50
2.6. Türkiye'de İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitiminin Gelişimi 55
2.7. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı 57

2.7.1. Öğretim Programının Genel Amaçları 57
2.7.2. Öğretim Programının Temel Yaklaşımı 57
2.7.3. Öğretim Programının Yapısı 58
2.7.4. Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar 59
2.7.5. Üniteler 59
2.7.6. Kazanımlar 60
2.7.7. Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci 61
2.7.8. Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımı 61
2.8. Konu İle İlgili Yapılan Çalışmalar 62
2.8.1. Kuramsal Çalışmalar 62
2.8.2. Uygulamalı Çalışmalar 65
3. YÖNTEM 84
3.1. Araştırmanın Modeli (Deseni) 84
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu 85
3.2.1. Nicel Çalışma Grubu 85
3.2.2. Nitel Çalışma Grubu 87
3.3. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi 88
3.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi 88
3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı 92
3.4. Verilerin Toplanması 93
3.5. Verilerin Analizi 93
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi 93
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi 94
4. BULGULAR VE YORUM 96
4.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular ve Yorum 96
4.1.1. İHYD Dersi Öğretim Programının Kazanım Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri 96
4.1.2. İHYD Dersi Öğretim Programı Kazanım Boyutuna İlişkin Puanlarının Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması 99
4.1.3. İHYD Dersi Öğretim Programı Kazanım Boyutuna İlişkin Puanlarının Mesleki Deneyime Göre Karşılaştırılması 99
4.1.4. İHYD Dersi Öğretim Programı Kazanım Boyutuna İlişkin Puanlarının Mezuniyet Durumuna Göre Karşılaştırılması 100
4.1.5. İHYD Dersi Öğretim Programının Kazanım Boyutuna İlişkin Puanların Okulun Türü Açısından Karşılaştırılması 100

4.1.6. İHYD Dersi Öğretim Programının Kazamım Boyutuna İlişkin Puanların Okulun Yerleşim Yeri Açısından Karşılaştırılması 101

4.1.7. İHYD Dersi Öğretim Programının İçerik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri 101

4.1.8. İHYD Dersi Öğretim Programının İçerik Boyutuna İlişkin Puanlarının Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması 105

4.1.9. İHYD Dersi Öğretim Programının İçerik Boyutuna İlişkin Puanlarının Mesleki Deneyime Göre Karşılaştırılması 106

4.1.10. İHYD Dersi Öğretim Programının İçerik Boyutuna İlişkin Puanların Mezuniyet Durumu Açısından Karşılaştırılması 106

4.1.11. İHYD Dersi Öğretim Programının İçerik Boyutuna İlişkin Puanların Okulun Türü Açısından Karşılaştırılması 107

4.1.12. İHYD Dersi Öğretim Programının Boyutlarına İlişkin Puanların Okulun Yerleşim Yeri Açısından Karşılaştırılması 107

4.1.13. İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri 108

4.1.14. İHYD Dersi Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutu Puanlarının Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması 110

4.1.15. İHYD Dersi Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutu Puanlarının Mesleki Deneyim Açısından Karşılaştırılması 110

4.1.16. İHYD Dersi Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutu Puanlarının Mezuniyet Durumu Açısından Karşılaştırılması 111

4.1.17. İHYD Dersi Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutu Puanlarının Okul Türü Açısından Karşılaştırılması 112

4.1.18. İHYD Dersi Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna İlişkin Puanların Okulun Yerleşim Yeri Açısından Karşılaştırılması 112

4.1.19. İHYD Dersi Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Süreci Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri 113

4.1.20. İHYD Dersi Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Puanların Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması 115

4.1.21. İHYD Dersi Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Puanların Mesleki Deneyim Açısından Karşılaştırılması ... 116

4.1.22. İHYD Dersi Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Puanların Mezuniyet Durumu Açısından Karşılaştırılması 116

4.1.23. İHYD Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Boyutuna İlişkin Puanların Okul Türü Açısından Karşılaştırılması 117

4.1.24. İHYD Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Boyutuna İlişkin Puanların Okul Yerleşim Yeri Açısından Karşılaştırılması 117

4.1.25. İHYD dersinin öğretim programının geneline ilişkin öğretmen görüşleri 118

4.1.26. İHYD Dersi Öğretim Programının Geneline İlişkin Puanların Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması 121
4.1.27. İHYD Dersi Öğretim Programının Geneline İlişkin Puanların Mesleki Deneyim Açısından Karşılaştırılması 122
4.1.28. İHYD Dersi Öğretim Programının Geneline İlişkin Puanların Mezuniyet Durumu Açısından Karşılaştırılması 122
4.1.29. İHYD Dersi Öğretim Programının Geneline İlişkin Puanların Okul Türü Açısından Karşılaştırılması 123
4.1.30. İHYD Dersi Öğretim Programının Geneline İlişkin Puanların Okul Yerleşim Yeri Açısından Karşılaştırılması 123
4.2. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular ve Yorum 124
4.2.1. İHYD Dersinin Anlamı 124
4.2.2. İHYD Dersinin Gerekliliği 125
4.2.3. İHYD Dersinin Niçin Gerekli Olduğuna Dair Görüşler 126
4.2.4. İHYD Dersinin Niçin Gerekli Olmadığına Dair Görüşler 127
4.2.5. İHYD Dersi ile Sosyal Bilgiler Dersi Konularının Örtüşme Durumu 128
4.2.6. İHYD dersi ile Sosyal Bilgiler dersi konularının örtüşme nedenleri 128
4.2.7. İHYD Dersi ile Sosyal Bilgiler Dersi Konularının Örtüşmeme Nedenleri 129
4.2.8. İHYD Dersinin Öğretim Programının Hazırlık Aşaması ve Tanıtımı 130
4.2.9. İHYD Dersinin Öğretim Programının Uygulanışında Sorunla Karşılaşma Durumu ve Nedenleri 131
4.2.9.1. Programın boyutlarına ilişkin sorunlar 132
4.2.9.1.1. Programın kazanım boyutuyla ilgili sorunlar 132
4.2.9.1.2. Programın içerik boyutuyla ilgili sorunlar 133
4.2.9.1.3. Programın öğrenme-öğretme süreci boyutuyla ilgili sorunlar 134
4.2.9.1.4. Programın ölçme-değerlendirme boyutuyla ilgili sorunlar 135
4.2.10. Programın Öngördüğü Yenilik ve Değişiklikler 136
4.2.11. Programın Üstün Yönleri 136
4.2.12. Programın Zayıf Yönleri 137
4.2.13. Programın Daha Nitelikli Hale Gelmesi İçin Yapılması Gerekenler 138
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 139
5.1. Tartışma ve Sonuç 139

5.1.1. Nicel Boyuta İlişkin Tartışma ve Sonuç 139
5.1.2. Nitel Boyuta İlişkin Tartışma ve Sonuç 145
5.2. Öneriler 151
KAYNAKLAR 153
EKLER 165
EK-1. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programının Kazanımları 166
EK-2. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği 171
EK-3. Görüşme Formu 1755
EK-4. İzin Yazıları 1766
ÖZGEÇMİŞ 178

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Üniteler ve kazanım sayıları 59
Tablo 3.1. Nicel çalışma grubunun cinsiyetlerine ilişkin bilgiler 85
Tablo 3.2. Nicel çalışma grubunun mesleki deneyimlerine ilişkin bilgiler 86
Tablo 3.3. Nicel çalışma grubunun mezuniyet durumuna ilişkin bilgiler 86
Tablo 3.4. Nicel çalışma grubunun görev yaptığı okul türüne ilişkin bilgiler 87
Tablo 3.5. Nicel çalışma grubunun görev yaptığı okulun yerleşim yerine ilişkin bilgiler 87
Tablo 3.6. İHYDÖPDÖ ortalama puanlar için değerlendirme katsayıları 89
Tablo 3.7. Programın tamamı ile alt boyutlarının değerlendirmesine ilişkin iç tutarlılık katsayıları 89
Tablo 3.8. İHYDÖPDÖ maddelerinin faktör analizi 90
Tablo 3.9. İHYDÖPDÖ normallik testi 94
Tablo 4.1. İHYD dersi öğretim programı kazanım boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri 96
Tablo 4.2. İHYD dersi öğretim programı kazanım boyutuna ilişkin puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumunun incelenmesi 99
Tablo 4.3. İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna ilişkin puanların mesleki deneyime göre farklılaşma durumunun incelenmesi 99
Tablo 4.4. İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna ilişkin puanların mezuniyet durumuna göre farklılaşma durumunun incelenmesi 100
Tablo 4.5. İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna ilişkin puanların okul türüne göre farklılaşma durumunun incelenmesi 100
Tablo 4.6. İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna ilişkin puanların okulun yerleşim yerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi 101
Tablo 4.7. İHYD dersi öğretim programı içerik boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri 101
Tablo 4.8. İHYD dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumunun incelenmesi 105
Tablo 4.9. İHYD dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin puanların mesleki deneyime göre farklılaşma durumunun incelenmesi 106

Tablo 4.10. İHYD dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin puanların mezuniyet durumuna göre farklılaşma durumunun incelenmesi 106
Tablo 4.11. İHYD dersi öğretim programının boyutlarına ilişkin puanların okul türüne göre farklılaşma durumunun incelenmesi 107
Tablo 4.12. İHYD dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin puanların okulun yerleşim yerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi 107
Tablo 4.13. İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri 108
Tablo 4.14. İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutu puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumunun incelenmesi 110
Tablo 4.15. İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin puanların mesleki deneyime göre farklılaşma durumunun incelenmesi 110
Tablo 4.16. İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin puanların mezuniyet durumuna göre farklılaşma durumunun incelenmesi 111
Tablo 4.17. İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin puanların okul türüne göre farklılaşma durumunun incelenmesi ... 112
Tablo 4.18. İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin puanların okulun yerleşim yerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi 112
Tablo 4.19. İHYD dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri 113
Tablo 4.20. İHYD dersi öğretim programının ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin puanların cinsiyete göre farklılaşma durumunun incelenmesi..... 115
Tablo 4.21. İHYD dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin puanların mesleki deneyime göre farklılaşma durumunun incelenmesi 116
Tablo 4.22. İHYD dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin puanların mezuniyet durumuna göre farklılaşma durumunun incelenmesi 116
Tablo 4.23. İHYD dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin puanların okul türüne göre farklılaşma durumunun incelenmesi ... 117

Tablo 4.24. İHYD dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin puanların okulun yerleşim yerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi 117
Tablo 4.25. İHYD dersi öğretim programının geneline ilişkin öğretmen görüşleri. 118
Tablo 4.26. İHYD dersi öğretim programının geneline ilişkin puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumunun incelenmesi 121
Tablo 4.27. İHYD dersi öğretim programının geneline ilişkin puanların mesleki deneyime göre farklılaşma durumunun incelenmesi 122
Tablo 4.28. İHYD dersi öğretim programının geneline ilişkin puanların mezuniyet durumuna göre farklılaşma durumunun incelenmesi..... 122
Tablo 4.29. İHYD dersi öğretim programının geneline ilişkin puanların okul türüne göre farklılaşma durumunun incelenmesi..... 123
Tablo 4.30. İHYD dersi öğretim programının geneline ilişkin puanların okulun yerleşim yerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi 123
Tablo 4.31. Öğretmenlerin İHYD dersinin anlamına ilişkin görüşleri 124
Tablo 4.32. Öğretmenlerin İHYD dersinin gerekliliğine ilişkin görüşleri..... 125
Tablo 4.33. Öğretmenlerin İHYD dersinin niçin gerekli olduğuna dair görüşleri... 126
Tablo 4.34. Öğretmenlerin İHYD dersinin niçin gerekli olmadığına dair görüşleri127
Tablo 4.35. Öğretmenlerin İHYD dersi ile 4. sınıf sosyal bilgiler dersi konularının örtüşme durumuna ilişkin görüşleri 128
Tablo 4.36. İHYD dersi ile sosyal bilgiler dersi konularının örtüşme nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri 129
Tablo 4.37. İHYD dersi ile 4. sınıf sosyal bilgiler dersi konularının örtüşmeme nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri..... 129
Tablo 4.38. İHYD dersi öğretim programının hazırlık aşaması ve tanıtımına ilişkin öğretmen görüşleri 130
Tablo 4.39. İHYD dersi öğretim programının uygulanışında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri 131
Tablo 4.40. İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutunda karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri 132
Tablo 4.41. İHYD dersi öğretim programının içerik boyutunda karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri 133

Tablo 4.42. İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri 134
Tablo 4.43. İHYD dersi öğretim programının uygulanışında ölçme-değerlendirme süreci boyutunda karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri..... 135
Tablo 4.44. İHYD dersi öğretim programının öngördüğü yenilik ve değişikliklere ilişkin öğretmen görüşleri 136
Tablo 4.45. İHYD dersi öğretim programının üstün yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri 137
Tablo 4.46. İHYD dersi öğretim programının zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri 137
Tablo 4.47. İHYD dersi öğretim programının daha nitelikli hale getirilmesi için neler yapılacağına dair öğretmen görüşleri..... 138

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.İnsan haklarının ana hatları……..... 14
Şekil 2.Temel hak ve özgürlükler 16
Şekil 3.Demokrasi nedir?..... 29
Şekil 4.Demokrasinin temel özellikleri…….. 30
Şekil 5.Demokrasi ve insan hakları eğitiminin ilkeleri…….. 48
Şekil 6. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin temel yaklaşımı……. 58
Şekil 7. Kazanımların şekilsel görünümü……. 60

1. GİRİŞ

İnsan, onuru, saygınlığı, hakları ve özgürlüğü ile doğar. İnsanın doğuştan elde ettiği vazgeçilemez hakları, insan hakları olarak kabul edilmekte ve dünya gündeminde önemini korumaktadır. Bireylerin doğuştan getirdiği hakların birçoğunu insan hakları belgeleri içerisinde ilk belgelerden biri olarak kabul edilen Veda Hutbesi'nde bulunabilir. Çünkü Hz. Muhammed asırlar öncesinde Veda Hutbesi'nde pek çok kesimin haklarına değinmiş, her insanın doğuştan sahip olması gereken haklardan, insanlara yapılan haksızlık, adaletsizlik ve zulümlerden bahsetmiştir (Dam ve Karataş, 2014). Batıda ise başta Magna Carta Libertatum[1] olmak üzere pek çok ulusal ya da uluslararası insan hakları belgesi oluşturularak dünya çapında bir insan hakları kültürünün kazandırılması hedeflenmiştir.

İnsan haklarına ilişkin belgelerin çok sayıda olmasına ve uzun yıllardır bu konunun dile getirilmesine rağmen ulaşılmak istenen demokrasi bilincinde ve evrensel insan hakları kültüründe halen eksiklikler bulunduğu aşikârdır. Bunun en önemli nedenleri arasında insan haklarının yazılı antlaşmalar üzerinde kalması ve insanlar tarafından benimsenip günlük hayatın dinamikleri içine dâhil olamaması gösterilebilir. İnsan hakları kültürü eksikliğinin giderilmesinde, bireylerin etkin yurttaş olarak yetiştirilmesinde ve demokratik yaşam becerileri edinmesinde hiç kuşkusuz insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimine büyük görev düşmektedir. Çünkü bu eğitim ile insanların hakları konusunda bilinçlenmeleri ve böylece dünyada insan haklarının demokratik bir altyapıya kavuşması sağlanacaktır (Erbay ve Tuncay, 2010).

Devletler insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimini vermek suretiyle istedikleri niteliklere sahip yurttaşlar yetiştirmek için birtakım çalışmalar yapmaktadır. Bu kapsamda insan hakları ve demokrasinin sadece belge ve sözleşmelerde kalmaması, toplumu oluşturan bireylerin insan haklarına ve demokrasiye saygılı, bilinçli ve etkin birer yurttaş olarak sorumluluklarını yerine getirebilmesi amacıyla çeşitli dersler

[1] 1215 yılında imzalanmış bir İngiliz belgesidir. Bu belge ile kral ilk kez yetkilerini kısıtlamış ve halka bazı hak ve özgürlükler tanımıştır.

ihdas etmişlerdir. Türk Eğitim Sisteminde bu amacı gerçekleştirmek için okutulan derslerden biri de İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersidir.

1.1. Problem Durumu

İnsan hakları; bütün insanların, insan olmalarından dolayı hiçbir adaletsizliğe maruz kalmadan ırk, cinsiyet, dil, din, maddi ve kültürel konum vb. durumları nedeniyle onurlu bir varlık olmasının gereği olarak sahip oldukları haklarının bütününü oluşturur. İnsan hakları aslında şu an bulunulan nokta değil, ulaşılmak istenen bir ideali kapsar (Yavuz, Duman ve Karakaya, 2016: 57).

Bir birey ile devleti bağlayan, üyesi yapan unsur "yurttaşlık" olarak ifade edilmektedir. Devlet de bireyi sadece hukuki anlamda "yurttaş" sıfatıyla tanımaktadır (Kepenekçi, 2014). Heater'a (2004: 194) göre yurttaşlık, devletin bireye verdiği kanuni, siyasi bir pozisyon ve bireyin de devlete duyduğu sadakat bağı olarak ifade edilebilir. Hukuki anlamda bir devlete yasal ve siyasi yoldan bağlı olan gerçek kişilere "vatandaş" (yurttaş) denir. "Vatandaşlık (yurttaşlık)" ise "gerçek kişileri devlete bağlayan siyasal ve hukuksal bağ" anlamına gelir (Çiftci, 2008).

Demokrasi ise insan haklarının hukuki olarak güvence altına alınmasıdır (Crick, 2007). Demokrasi hoşgörülü olmak, eşitsizliklere karşı gelebilmek ve farklılıklara saygılı olabilmek olarak tanımlanabilir (Naval, Print ve Veldhuis, 2002). Demokrasinin var olması ona sahip çıkıp gelişmesine destek olacak toplumlarda kesintiye uğramadan yaşatılmasıyla sağlanabilir. Gözütok'a (1998: 56) göre demokrasi unsurlarını üzerinde taşıyan fertlerin yetişmesi ve demokratik değerlere sahip demokratik toplumun inşası ancak demokratik değerleri benimsemiş toplumlarla mümkündür.

Hiç kuşkusuz demokratik değerleri benimsemiş toplumların oluşturulmasında en önemli görevlerden biri eğitim faaliyetlerine düşmektedir. Eğitim, hem demokrasiyi besler hem de toplumun demokratik kültüründen etkilenir (Başaran, 2007). Eğitimin en önemli amaçlarından birinin kendi kararlarını veren, faal ve özgür kimliğe sahip yurttaşlar yetiştirmek olduğu düşünüldüğünde demokrasinin yapı taşının ve onu yaşatan unsurun eğitim süreci olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle demokratik

toplumlarda, vatandaşların demokrasinin değerini, içeriğini ve bu içerikten faydalanıp kişiliklerini geliştirebilecek konuma gelmelerini sağlamak ancak insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimine öncelik vermekle olur (Örücü, 1993'ten aktaran Gülmez, 2001).

İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi, bireylerin katıldığı demokratik ve çoğulcu toplumu, yurttaşların benimsediği bir "yaşam biçimi" olarak kabul etmenin gerekliliğini gösterir. Demokrasinin yerleşmesi, yaşatılması, korunması, güçlendirilmesi ve bu bilincin her zaman taşınıp güvenceye alınmasını sağlar. İnsan haklarını kullanma becerilerinin geliştirilmesi ile bireyler dünyadaki siyasi ve mali krizlerde tarafsız karar verebilir. Bireyler böylelikle evrensel ve ulusal varlıkları birlikte değerlendirirken insan hakları ölçütlerini ölçecek hale gelebilir (Kepenekçi, 2000a).

Ülkemizde insan hakları yurttaşlık ve demokrasi eğitiminin tarihsel geçmişi Osmanlı Devleti'nin son dönemine kadar uzanmaktadır. Bu bağlamda II. Meşrutiyet'ten (1908) günümüze kadar insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimine ilişkin konular değişik adlarla okul programlarında yer almıştır. II. Meşrutiyet Dönemi'nde 'tebaa'dan vatandaşa geçiş süreci, anayasal gelişme ve kanunlaştırma hareketleri bağlamında ders anlam kazanmıştır. 1913 tarihli "Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati" ile okullara adı Malumat-ı Medeniye, Ahlakiye ve İktisadiye olan bir ders konulmuştur. Dersin amacı kendine, vatanına, milletine ve diğer yurttaşlara karşı sorumlu, haklarını bilen ve kullanan yurttaş yetiştirmek olarak belirlenmiştir (Safran, 2009; Üstel, 2014). Dersin içeriğini, yurttaşların devlete görevleri, meşrutiyet yönetiminin iyi yönleri, padişah ve devlet kurumlarına ve memurlarına itaat, belediyelerin görevleri gibi konular oluşturmuştur. II. Meşrutiyet Dönemi içerisinde ders "Musahabat-ı Ahlâkiye" ve "Malumat-ı Vataniye" adları ile de anılmıştır (Altunya, 2003; Yücel, 1994: 209).

Osmanlı Devleti'nde eğitim tebaa yetiştirmeyi hedeflerken, Türkiye Cumhuriyeti'nde sadece yurttaş olmanın da ötesinde hak ve özgürlüklerinin farkında olan yurttaşlar yetiştirmeyi hedef alarak oluşturulmuştur (Sarıcan, 2006'dan aktaran Keleşoğlu, 2008). Bu manada cumhuriyet döneminde de insan hakları, yurttaşlık ve

demokrasi eğitimine dair dersler devam etmiştir. 1924'te kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla birlikte uygulamaya konulan okul programlarında ders "Malumat-ı Vataniye" ismini alarak 4. ve 5. sınıflarda haftada bir saat olarak okutulmuştur (Altunya, 2003). Bu noktada Cumhuriyet'in ilk programı olan 1924 programının Osmanlı Devleti'ndeki anlayışı sürdürdüğü söylenebilir.

Cumhuriyet döneminin ikinci programı 1926 programıdır. 1926 İlkmektep Müfredatında Malumat-ı Vataniye dersinin adı Yurt Bilgisi olarak değiştirilmiştir ve ilkokul 4. ve 5. sınıfların ikinci döneminde haftada ikişer saat okutulmuştur. Yurt Bilgisi dersinin ilk tedrisatta vazifesinin çok büyük olacağı vurgulanmış, ilköğretimin temel amacının vatandaş yetiştirmek, gençleri bağlı oldukları vatan ve millete intibak ettirmek olarak belirlenmiştir (İlkmektep Müfredat Programı, 1930'dan aktaran Üstel, 2014).

Takip eden süreçte ders değişik sınıf düzeylerinde çeşitli adlar altında okutulagelmiştir. Örneğin 1931'de ortaokulların ders programında ise Yurt Bilgisi dersi her üç sınıfta da haftada bir saattir. 1936 İlkmektep programında Yurt Bilgisi dersi 4. ve 5. sınıflarda verilmiş, 1937 yılında ise ortaokul birinci sınıftan kaldırılıp sadece 2. ve 3. sınıfta haftada iki saat olarak okutulmuştur. 1948 yılında düzenlenen ilkokul programında Yurt Bilgisi dersi ayrı bir ders anlayışında devam etmiştir (Üstel, 2014).

1962'de yayınlanan ilkokul program taslağında ilk kez disiplinler arası yaklaşım kabul edilerek "Toplum ve Ülke İncelemeleri" adı ile bir ders ihdas edilmiş, böylelikle insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları tarih ve coğrafya konularıyla birlikte bu dersin içerisinde eritilmiştir. 1968 yılında yayınlanan asıl programda ise "Toplum ve Ülke İncelemeleri" dersinin adı değişerek "Sosyal Bilgiler" olmuştur (Öztürk ve Dilek, 2005: 73).

İlkokul ve ortaokullarda okutulan Sosyal Bilgiler müfredatı 1985 yılında Talim ve Terbiye Kurulunun aldığı kararla yürürlükten kaldırılmıştır. Böylece ortaokullarda Sosyal Bilgiler dersi yerine Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi adı altında üç farklı ders okutulmaya başlanmıştır. İlkokullardaki Sosyal Bilgiler

Programı 1990 yılında tekrar değerlendirmeye alınarak uygulanmaya devam edilmiştir (Gündem, 1995'ten aktaran Kaymakcı, 2009). Ortaokul son sınıflarda 1992 yılında Vatandaşlık Bilgisi yeni programı uygulamaya konmuş, 1993'te de Vatandaşlık Bilgisi ve Milli Tarih programlarında yeniden değişikliklere gidilmiştir (Sözer, 1998). Vatandaşlık Bilgisi dersi, Milli Eğitim Bakanlığı ve İnsan Haklarından Sorumlu Devlet Bakanlığı arasında 14.03.1995 tarihinde imzalanan protokol ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 01.08.1995 tarih ve 289 sayılı kararıyla 1995-1996 Eğitim-Öğretim yılından itibaren ilköğretim 8. Sınıflarda Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi adı altında okutulmaya başlanmıştır (MEB 1995: 188).

İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimine ilişkin yapılan düzenlemelerden biri de 1997 yılında meydana gelmiştir. Bu bağlamda Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi adında bir ders 1997-1998 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim 7. ve 8. sınıflarda haftada birer saat olarak okutulmaya başlanmıştır. Daha önce temel eğitim 8. sınıflarda haftada iki saat okutulan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi ders programında hiçbir değişiklik yapılmamış, sadece mevcut öğretim programı 7. ve 8.sınıflara göre yeniden dağıtılarak ders süresi de haftada bir saat olarak düzenlenmiştir (MEB-1997/143 Sayılı KK).

2000'li yılların başlarında Türk Eğitim Sistemi'nde kapsamlı bir öğretim programı yenileme çalışmasına gidilmiş bu durumdan insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi de etkilenmiştir. 1998 programında Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi adı ile ilköğretim 7. ve 8. sınıflarda okutulan ders kaldırılarak (Kaymakcı, 2009) konuları Sosyal Bilgiler dersi içeriğine bir ara disiplin olarak dağıtılmıştır (ERG, 2005; Tonga, 2013). Bununla birlikte 2010 yılında yapılan bir düzenlemeyle ilköğretim 8. sınıflara haftada bir ders saati okutulmak üzere Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi adında yeni bir ders ilave edilmiştir (MEB, 2011).

İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimine ilişkin yapılan bir değişiklik de 2012 yılında meydana gelmiştir. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 222 sayılı ve 1739 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunundaki değişiklikten sonra zorunlu sekiz yıllık eğitim süresi on iki yıl olmuş ve zorunlu eğitim süreci 4+4+4 şeklinde

düzenlenmiştir. Bu çerçevede ortaokul 8. sınıfta okutulan "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" dersinin adı değiştirilerek "İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi" dersi adını almıştır. Aynı zamanda Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 25.06.2012 tarihinde alınan 69 sayılı karar ile dersin 2015-2016 eğitim-öğretim yılından itibaren ilkokul 4. sınıflarda haftada iki ders saati okutulması planlanmıştır (MEB, 2015).

İlgili literatür tarandığında insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimine yönelik birtakım araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların ilkokulu temel alan araştırmalar (Oğuz Haçat ve Demir, 2017); Toprak ve Demir, 2017); ortaokulu temel alan araştırmalar (Alkın, 2007; Arslan Türker, 2005; Aydeniz, 2010; Başaran, 2007; Çalık, 2002; Elkatmış, 2013; Erdoğan, 2015; Göz, 2010; Gözel, 2005; Güdücü, 2008; Gürbüz, 2006; Güven, 2010; Keleşoğlu, 2008; Koca, 1998; Metin, 2002; Özbek, 2004; Toraman, 2012; Ulubey, 2015; Ülger, 2013; Yılmaz, 2007) ve hem ilkokul hem de ortaokulu temel alan araştırma (Som ve Karataş, 2015) şeklinde olduğu görülmektedir. Hedef kitle açısından araştırmalar ise öğretmenlerin görüşlerine yönelik araştırmalar (Başaran, 2007; Göz, 2010; Güdücü, 2008; Güven, 2010; Oğuz Haçat ve Demir, 2017; Toprak ve Demir, 2017; Ülger, 2013; Yılmaz, 2007); öğrencilerin görüşlerine ve akademik başarılarına yönelik araştırmalar (Arslan Türker, 2005; Gürbüz, 2006; Ulubey 2015) ve program değerlendirmeye yönelik araştırmalar (Alkın, 2007; Aydeniz, 2010; Çalık, 2002; Erdoğan, 2015; Gözel, 2005; Keleşoğlu, 2008; Metin, 2002; Özbek, 2004; Toraman, 2012) gruplanabilmektedir.

İlgili literatürde yapılan araştırmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, araştırmaların insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimine ilişkin konuların farklı boyutlarını ele almasına karşın İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi [İHYD] Dersi Öğretim Programını öğretmen görüşleri doğrultusunda derinlemesine ve çok yönlü değerlendiren bir araştırmaya rastlanmadığı görülmektedir. Bu bağlamda yapılacak bir araştırmayla alanda bulunan araştırma eksikliği giderilecek ve ileriki araştırmalara esin kaynağı olunacaktır.

Araştırmanın Problemi

"Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programına yönelik görüşleri nedir?" cümlesi araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna yönelik görüşleri nedir?

1.1.1. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna yönelik görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

1.1.2. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna yönelik görüşleri mesleki deneyime göre farklılaşmakta mıdır?

1.1.3. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna yönelik görüşleri mezuniyet durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.1.4. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna yönelik görüşleri görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

1.1.5. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna yönelik görüşleri görev yaptıkları okulun yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının içerik boyutuna yönelik görüşleri nedir?

2.1. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının içerik boyutuna yönelik görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

2.2. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının içerik boyutuna yönelik görüşleri mesleki deneyime göre farklılaşmakta mıdır?

2.3. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının içerik boyutuna yönelik görüşleri mezuniyet durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

2.4. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının içerik boyutuna yönelik görüşleri görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

2.5. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının içerik boyutuna yönelik görüşleri görev yaptıkları okulun yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreçleri boyutuna yönelik görüşleri nedir?

3.1. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreçleri boyutuna yönelik görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

3.2. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreçleri boyutuna yönelik görüşleri mesleki deneyime göre farklılaşmakta mıdır?

3.3 Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreçleri boyutuna yönelik görüşleri mezuniyet durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

3.4. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreçleri boyutuna yönelik görüşleri görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

3.5. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreçleri boyutuna yönelik görüşleri görev yaptıkları okulun yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri nedir?

4.1. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

4.2. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme süreçleri boyutuna yönelik görüşleri mesleki deneyime göre farklılaşmakta mıdır?

4.3. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri mezuniyet durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

4.4. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

4.5. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri görev yaptıkları okulun yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının bütününe yönelik görüşleri nedir?

5.1. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının bütününe yönelik görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

5.2. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının bütününe yönelik görüşleri mesleki deneyime göre farklılaşmakta mıdır?

5.3. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının bütününe yönelik görüşleri mezuniyet durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

5.4. İlkokul 4. sınıf öğretmenlerinin İHYD dersi öğretim programının bütününe yönelik görüşleri görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

5.5. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının bütününe yönelik görüşleri görev yaptıkları okulun yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır?

6. Öğretmenlerin İHYD dersinin gerekliliğine yönelik görüşleri nelerdir?

7. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programını uygularken karşılaştıkları sorunlar ve bunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

1.1.2. Önem

Sistemli bir eğitim insanların haklarını bilmelerini ve bu konuda bilinçli olmalarını sağlamaktadır (Başaran, 2007). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi birbirini tamamlayan unsurlar olup bu unsurların varlıkları birbirine bağlıdır. İnsan hakları eğitiminin demokrasiye sahip çıkarak, demokrasiyi yaşatarak ve güçlendirerek onu her şartta var etme farkındalığı ve kararlılığına ulaşmış yurttaşlarla güvende olacağı söylenebilir. Okullarda insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi birtakım etkinlikler, dersler ve öğretim programları aracılığıyla verilmekte, öğretmenler tarafından da bu kutsal görev ifa edilmektedir. Hazırlanmış ve uygulama sürecindeki her öğretim programının değişen çağa uygun şekilde geliştirilerek daha yararlı ve etkili hale getirilmesi için sürekli değerlendirilmesi (Demirel, 2010) gerçeğinden hareketle İHYD dersi öğretim programının beklenen hedeflere ulaşıp ulaşmadığının ders öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Öğretim programının uygulanmasında en önemli paydaşlardan biri olan

öğretmenlerin görüşlerinden hareketle mevcut durumun analizi yapılabilecek, programın işleyişi ve sorunları ortaya konulabilecektir. Böylelikle öğretmenlere, karar vericilere (MEB, Talim Terbiye Kurulu vb.), programı hazırlayanlara geribildirim verilebilecek, programın geliştirilmesine yönelik yapılacak olan bilimsel çalışmalara ışık tutulabilecek ve ileriki araştırmalar için esin kaynağı olunabilecektir.

İnsan hakları, yurttaşlık demokrasi eğitimine ilişkin konuların Türk Eğitim Sistemi içerisindeki tarihsel seyri, okutulduğu sınıf seviyeleri, disiplinleri ve öğretim programları sürekli bir değişim ve gelişim göstermiştir. 2015-2016 eğitim-öğretim yılından itibaren "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" dersi ilkokullarda okutulmaya başlanmış ve bunun uygulayıcıları da doğal olarak sınıf öğretmenleri olmuştur. Bu ders ve içeriğindeki konuların, özellikle bağımsız bir ders olarak okutulmasının önceki yıllarda daha çok ortaokul düzeyinde olması ve sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmesi sınıf öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerinin alınması ihtiyacını gündeme getirmektedir. Böylelikle öğretmenlerin dersin gerekliliği, öğrenci seviyesine uygunluğu, karşılaştıkları güçlükler ve dersin geleceğine ilişkin fikirleri alınabilecek ve literatürde bu alana ilişkin yapılacak araştırmalara veri kaynağı sunulabilecektir.

1.1.3. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenler program hakkında yeterli bilgiye sahiptirler.
2.Öğretmenler anketlerde doğru, gerçek ve samimi olarak görüşlerini bildirmişlerdir.
3. Veri toplamak için hazırlanan anket araştırmanın amacına uygundur.

1.1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılıyla ve
2. Kastamonu il merkezi ve ilçelerinde özel ve resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.1.5. Tanımlar

İnsan Hakları: Bireylerin insan olarak doğmalarından dolayı kazanılan haklardır. Her türlü adaletsizlik, baskı, zulüm karşısında insan olmaktan dolayı sahip oldukları değeri koruma arzusudur (Kepenekçi, 2000a).

Yurttaşlık: Anne-babanın bağlı olduğu uyruğa göre dünyaya geldikleri ülke ya da yasaların gereği olarak belirli koşulları taşıması veya taşımamasına bağlı belirlenen ve kişilerin bağlı olduğu devlet ya da milliyeti ifade eden kimliktir (Demir ve Acar, 1992).

Demokrasi: Halk hâkimiyetine dayanan yönetim şekli "özgür bir seçim sistemi sonucunda seçilen temsilcilerden kurulan meclisin halkı yönetmesi" olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 2005: 147).

Öğretim Programı: Bireye okulda ve okul dışında kazandırılması esas alınan davranışları içeren derslerin öğretimiyle alakalı bütün etkinlikleri kapsayan bir süreç planıdır (Demirel, 2010: 7).

Kısaltmalar

AGİT : Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı

AİHS : Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi

AİHK : Avrupa İnsan Hakları Komisyonu

AİHM : Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi

BM : Birleşmiş Milletler

İHEB : İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi

İHYD : İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi

İHYDÖPDÖ : İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

NATO **:** Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü

NGO **:** Hükümet Dışı Örgütler

TBMM **:** Türkiye Büyük Millet Meclisi

TTKB **:** Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

UNESCO **:** Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

2. İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. İnsan Hakları

İnsanların olumsuz tecrübeleri sonucu ulaştığı kavramların başında insan hakları kavramı vardır. İnsan hakları kavramı, birey-birey ve birey-devlet arasında kurulan bağın doğal bir sonucudur. Başka bir deyişle bireyin hem bireylerle hem de devletle olan münasebetlerini kurallar ışığında yönlendirebildiği imtiyazlardır (Gündüz ve Gündüz, 2002: 141; Doğan, 2005: 251). İnsan; karar veren, düşünen, amaçlı ve ahlaklı davranabilen, toplum olabilen ve devlet kuran, bilimsel çalışmalar yapan, yaşadığı çevreye hükmeden bir varlık olması sebebiyle diğer canlılardan ayrıcalıklıdır. İnsanın doğuştan sahip olduğu haklar ve özgürlükler insanı değerli varlık yapar. İnsanın bu özelliklerinden dolayı geliştirilmesi, korunması gereksiniminden insan hakları düşüncesi çıkmıştır (Çüçen, 2013).

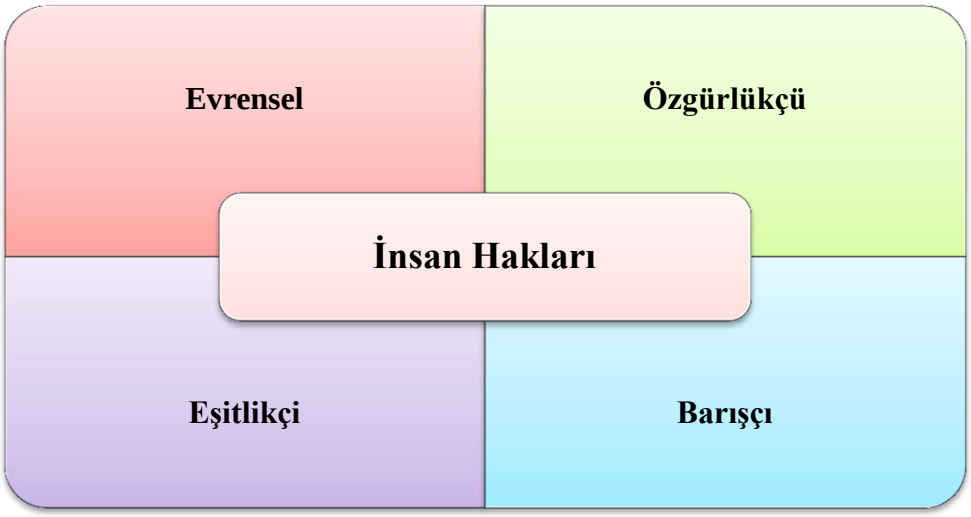
İnsan hakları, kavram olarak çok yönlü olduğu kadar, mana ve muhteviyat olarak da çok zengindir (Çeçen, 2000). İnsan hakları, insanın sırf insan olmasından kaynaklanan hiçbir ekonomik, din, dil, ırk, cinsiyet ve sosyal konum ayrımı gözetilmeksizin tüm insanların doğuştan sahip olduğu hakların bütününü kapsar. İnsan hakları yerine temel hak ve özgürlükler ve kamu özgürlükleri ibareleri de kullanılmaktadır (Soysal, 1979).

İnsan hakları, özgürlük kavramının yaşama aktarılış şeklidir. Başka bir deyişle esas itibariyle insan hakları birer özgürlük hakkıdır. Bireylerin sahip oldukları hedefler doğrultusunda fikirsel ve eylemsel olarak özgür olma halidir (Erdoğan, 2010: 145). Elkatmış'a (2007) göre insan; aklı olan, yaşantısıyla ilgili kararlar veren, yaşantısını düzenleyip, değerler dünyasını oluşturup, toplumla ve devletle olan ilişkisini düzenleyebilen bir varlıktır. Bunları gerçekleştirirken demokratik yaşamın ön koşulu olan insan hakları kavramını geliştirmiştir.

İlgili alanyazın tarandığında insan haklarına ilişkin aşağıdaki tanımlamaların yapıldığı görülmektedir:

Uygun'a (1996: 8) göre "İnsan hakları anayasa ile güvence altına alınsın veya alınmasın, devletler bunu ihlal etsin veya etmesin kişilerin, toplulukların, yurttaşların veya yurttaş olmayanların kısacası her insanın kullanacağı bütün hak ve özgürlükleri içerir. Bundan dolayıdır ki insan hakları kavramında asıl dikkat çekilmek istenen kelime "insan" kelimesidir. Çayır'a (2003: 22-23) göre insan hakları bireyin sadece insan olmasından kazanılan haklarıdır dolayısıyla hiçbir şekilde kısıtlanması ve şarta bağlanması mümkün değildir. Flowers'a (2000) göre evrensel haklardan biri olan ve insanların var olmasından dolayı insanların doğuştan sahip oldukları haklara insan hakları denir. Ne sebeple olursa olsun kaybedilemeyen ve devredilemeyen haklardır. Önem sıralaması yapılamaz. Birbirlerine bağımlı ve tamamlayıcı özelliklere sahiptir. Buna göre insan hakları bir bütünlük arz etmektedir, hiçbirisinden fedakârlıkta bulunulmayacağı gibi en küçük bir tavizin bile verilemeyeceğine işaret edilmektedir.

Orend'e (2002: 4) göre ise her bireyin insan olmasından dolayı sahip olduğu genel bir ahlaki hak olarak "insan hakkı", insan olmaktan dolayı hak edilen muameledir. Her insan hakları adına alacaklıdır ve bu iddia üstün ve öncelikli olarak haklı gerekçeler olarak tanımlanır. Doğan'a (2005) göre insan hakları, insanların kişisel veya devletle olan ilişkilerinde kendi varlığı olarak, elinde bulundurduğu kurallarla yönetilen imtiyazlardır. İnsan hakları kavramını ana hatlarıyla Şekil 1'de özetleyebiliriz:



Şekil 1. İnsan haklarının ana hatları

Ulubey'e (2015) göre insan hakları, eşit ve onurlu yaşam haklarıdır. Mumcu'ya (1992: 231-238) göre insan hakları tüm bireylere tanınması gereken ideal hakların bütününü içerir.

İnsan hak ve hürriyetleri batıda ilk olarak 1215 Magna Carta ile söz konusu olurken İslam âleminde Hz. Muhammed döneminde Miladi 7. asırda Kur'an ve sünnet beyanları doğrultusunda oluşturulan Medine Anayasası ve Veda Hutbesi'ndeki beyanlarla bugünkü anlamına kavuşmuştur (Şentürk, 2014). Hançerlioğlu'na (1983) göre batıda insanların sadece ödev ve borçlarından bahsedildiği 17. yüzyıla kadar haklar mevzubahis değildi. 17. yüzyıldan sonra dünyaya gelmiş olmakla kazanılan haklar olduğu görülmektedir.

İnsan haklarının düşünce temelleri çok eski dönemlere kadar uzanır fakat bir kavram olarak biçimlenmesini ele alacak olursak 18. yüzyılda başladığı söylenebilir. İnsan hakları kavramı bu tarihten itibaren insanların doğuştan kazandıkları sahip oldukları hakları anlatmak için kullanılmıştır. İnsanlık onuru hep bu kavramlarla kendini var etmiştir. Baskıcı yönetimlerle başlayan insan hakları kavgaları ekonomik şiddet, ezilen toplumlar ve toplumun sınıfsal yapılara bölünmesiyle insan hakları mücadeleleri hep ön plana çıkmıştır (Çeçen, 2000: 9,10).

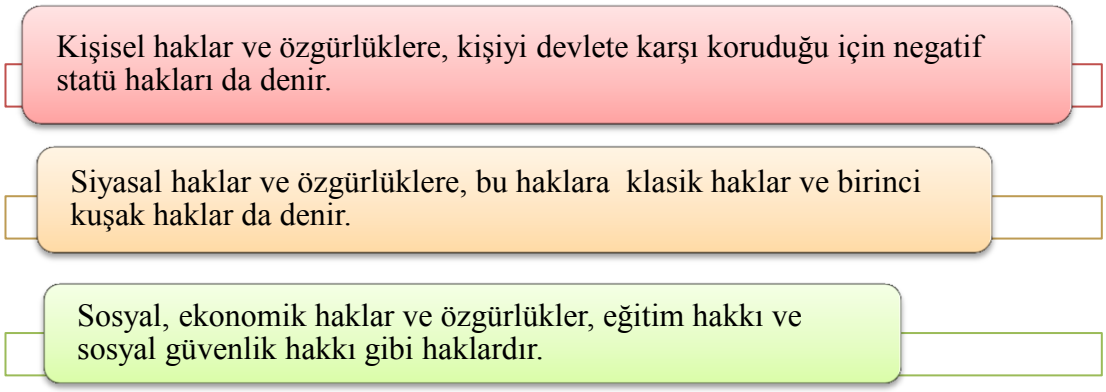
İnsan hakları düşüncesindeki gelişmelerin günümüze kadar gelmesi pek kolay olmamıştır. Bu gelişme çeşitli zorluklar ve mücadeleler sonucu günümüzdeki seviyesine ulaşmıştır (Balkis, 2005). Tarih boyunca özgürlüklerini artırma, genişletme yönündeki sürekli mücadelenin bir sonucu olarak, insan hakları tanımı giderek gelişmiş ve günümüzde toplumsal ve ulusal tanımlamaların ötesine geçerek evrensel bir boyut kazanmıştır (Kasapoğlu, 2001). Özetle insan hakları, insanların doğmadan önce elde ettikleri toplumda diğer insanlarla ve devletle arasındaki ilişkilerine şekil veren insan onurunu, özgürlüğünü, eşitliğini, huzur ve refah içinde yaşamasını destekleyen haklardır.

2.1.1. İnsan Haklarının İçeriği

İnsan haklarıyla ilgilenen düşünürler konunun daha iyi anlaşılması için tarihi gelişim içerisinde ortaya çıkan farklı konulardaki insan haklarını, çeşitli kriterler kullanarak

sınıflandırmaya çalışmışlardır. İnsan hakları, uluslararası hukukun kavramı olarak kullanılsa da günümüzde yaygın olarak pozitif hukuka geçmiştir (Yavuz, Duman ve Karakaya, 2016). İnsan haklarının, devlet tarafından pozitif hukukta bireylere sağladığı kısmına "temel hak ve özgürlükler" denir.

Temel hak ve özgürlükler Karaman Kepenekçi'ye (2014) göre 3 kısma ayrılır:



Şekil 2. Temel hak ve özgürlükler

Yukarıda belirtilen haklara çevre hakkı, barış hakkı, kalkınma hakkı gibi başka haklar da eklenmiştir. Bu haklara üçüncü kuşak haklar da denildiği gibi 'yeni haklar', 'dayanışma hakları' da denir (Karaman Kepenekçi, 2014: 51-52). İnsan hakları birey yaşamı için çok boyutludur. Bunları genel olarak gruplamamız gerekirse kişi özgürlüğü, yaşama hakkı ve düşünce ve ifade özgürlüğü gibi hakları birinci kuşak haklar; eğitim hakkı, sağlık hakkı, sosyal güvenlik hakkı ve dinlenme gibi hakları ikinci kuşak haklar; çevre, barış hakkı gibi hakları ise üçüncü kuşak haklar olarak gruplandırabiliriz (Çayır, 2003: 23).

İnsanın özgürlüğüne konulan engel hem insan onurunu zedeler hem de haklara sahip olmayı engeller. Bu sebeple sadece insan haklarından bahsetmek yeterli değildir, genellikle de insan hakları ve özgürlükleri birlikte anılır. İnsan hakları belgelerinde, özgürlük bir haktır. Örneğin, bildirge ve sözleşmelerde herkese çeşitli hak ve özgürlükler tanınmıştır. Bireylerin içinde yaşadığı topluma karşı ödevleri ve diğer bireylere karşı da ödevleri vardır. Hiç kimsenin sınırsız hakları yoktur (Gülmez, 2001).

Doğal hukuktan dolayı insan haklarının özellikleri vardır: dokunulmazlık, kişisellik veya bireysellik, evrensellik, vazgeçilmezliğin yanında devredilmezlik (Frédéric, 1989'den aktaran Gülmez, 2001). 1961 ve 1982 anayasalarında bu nitelikler "Herkes; kişiliğine bağlı, dokunulmaz, devredilmez, vazgeçilmez temel hak ve hürriyetlere sahiptir." diyerek belirtilmiştir (T.C. Anayasası, m.10-12).

Kişisellik, bireysellik, dokunulmazlık, vazgeçilmezlik özellikleri taşıyan ve kişinin yaşamasını, özgürlüğünü, dokunulmazlığını içeren haklar kişisel haklardır ve diğer haklara göre temel ve vazgeçilemez haklardır. Bu haklardan en önemli olanları ise hayat hakkı, kişi güvenliği, işkence yasağı, keyfi tutuklanmaların önlenmesi, özel hayatın korunması, konut dokunulmazlığı yasalar önünde eşitlik, din ve vicdan hürriyeti, toplanma ve dernek kurma hürriyeti, yönetime katılma hakkı, konut hakkı, zulüm karşısında başka ülkelere sığınmak ve mülteci muamelesi görmek hakkına sahip olunması (Mumcu, 1992: 231-238).

Siyasal hak ve özgürlüklere, 'katılma hakkı' ya da 'aktif statü hakları' da denir; oy kullanma, dilekçe yazma, seçme seçilme, kamu hizmetine katılma bu haklara örnek gösterilebilir (Karaman Kepenekçi, 2014).

Sosyal ve ekonomik haklardan biri olan eğitim hakkı devletin halka karşı hizmetidir. Kamunun ihtiyaçlarını karşılayan, devletin halka hizmet etmesini sağlayan ve tüm insanlığın genelini ilgilendiren temel haklardan biridir (Karaman Kepenekçi, 2014: 53). Eğitim hakkına ulaşamayan bireyler aynı zamanda diğer hak ve özgürlüklerinden habersiz olacağı için insan hakları içinde eğitim hakkının ayrı bir yeri vardır.

2.1.2. İnsan Haklarının Tarihsel Gelişimi

2.1.2.1. İnsan Haklarının Dünya'daki Tarihsel Gelişimi

İnsan hakları düşüncesinin Eski Yunan Uygarlığına kadar giden bir geçmişi vardır. MÖ 5. yüzyılın ortalarından sonra ortaya çıkan sofistler eğitimci oldukları için kent kent dolaşır ve gençleri özgür araştırma ve tartışma ruhu ile yetiştirmeye çalışırlardı (Çalık, 2002). Eski Yunan düşünürleri olan sofistler, insana önem vererek insan

haklarını vurgulamışlardır. İnsan özgür, değerli ve gelişmeye açık bir varlık olması nedeniyle sofistler insanların daha mutlu ve refah içinde yaşamaları için kendilerini geliştirmeleri gerektiğine vurgu yaparak bununla ilgili bir anayasa hazırladılar. Sofistlerin çağdaşı olan Aristoteles, Platon ve Sokrates ise "Kendini Bil!" ilkesiyle insanların kendi yetenek, hakları ve değerlerini bilmelerine vurgu yaptılar. İnsanın en birincil hakkı kendini yönetme biçimidir. Eski Yunan şehir devletlerinde yönetim biçimi demokrasiydi fakat o dönemde kölelik de vardı ve sadece özgür vatandaşlar seçme ve seçilme haklarını kullanıyordu (Çüçen, 2013).

Roma Uygarlığı, Eski Yunan kültürü üzerine yükselmiştir (Mumcu, 1994). Romalılarda Yunan'dakinin aynısı olan bir anlayış hâkimdi (Kapani, 1996). Roma'nın en önemli özelliği geliştirmiş olduğu hukuk düşüncesidir. Roma Hukuku olarak adlandırılan bu hukuk düşüncesi, Romalıların yaşamında felsefe ve ahlakın önüne geçmiştir. Başka bir deyişle, Romalılar bütün sorunları yalnızca hukuk bakımından ele almışlardır (Akın, 1980'den aktaran Karaman Kepenekçi, 2014). Roma Devleti'nin temelinde de Eski Yunan demokrasi anlayışı vardır. Ancak Romalılar, Yunanlılara göre daha iyi yöneticiydiler. Roma'da halk meclisleri ve senatolar yalnızca vatandaş statüsüne sahip olan kişilerin devlet yönetimine katılımını sağlamışlardır (Karaman Kepenekçi, 2014).

Orta Çağ'da din ve Tanrı merkezli bir anlayış olduğu için ne demokrasi ne de insan değerli bir varlıktı. Yönetici, o dönemlerde Tanrı'dan aldığı bir yetkiyle yönetme görevi yapıyordu ve insan özgürlüğü yoktu. Bu nedenle Orta Çağ'da insan hakları diye bir şey düşünülmedi. 13. yüzyıl ile birlikte kralın yetkilerinin daraltılması düşüncesiyle 1215'te İngiltere'de ilk demokrasi hareketiyle karşılaşılmıştır. Kralın yetkilerini sınırlandıran, halka can ve mal güvenliği getiren, Magna Carta Libertatum (Büyük Hürriyet Fermanı) ilan edildi. Bu hürriyet fermanı ile,

- Sınırsız yetkisi ve dokunulmazlığı olan kralın görevine son verildi.
- Yargı olmadan kimseye ceza verilemeyeceği ilkesi getirildi.
- Adı 'Halk Temsilcileri' olan meclise büyük yetkiler tanındı.
- Kral kiliseye müdahale etmeyecekti.
- Vergilendirmenin bir usule göre yapılması kabul edildi.

Tamamı 63 maddeden oluşan fermanın bazı kuralları Çağdaş Hukuk Devleti'nin de ilkeleri olmuştur (Karaman Kepenekçi, 2014).

Fransız düşünürü *Jean- Jacques Rousseau*[2], insanların doğuştan itibaren hür ve eşit oldukları düşüncesini savunmuştur. *Rousseau,* "İnsanlar hür ve eşit doğarlar. İnsanlar doğuştan itibaren vazgeçilemez, devredilemez hak ve hürriyetlere sahiptir." ilkesini getirir (Karaman Kepenekçi, 2014). Toplumsal yaşamla beraber insanların özgürlük ve eşitliği tehlikeye girdi, insanlar devletlerini sözleşme ile kurdular. Devletle toplum arasındaki bu sözleşme sözsüz ve yazısızdır. Eşitliği ve özgürlüğü devlet temin etmeli ve güvenceye almalıdır. *Rousseau'*ya göre insanların haklarının sağlanması ve korunması devletin görevidir. Yaşama hakkının güvence altına alınması en temel haktır ve insanlar böyle bir sözleşmeye kendiliğinden gittiler. *Rousseau'ya* göre bu sözleşme "Toplum Sözleşmesi"dir. Amerika'da etkili olan Virginia İnsan Hakları Bildirisi (1776) Avrupa ve Amerika'da insan hakları düşüncesinin yaygınlaşmasını sağlayan toplum sözleşmesinin bir meyvesidir. Bu bildiriye göre insanlar; yaşama ve özgürlük hakkı, mülk edinme, mutluluk ve güvenlik arama ve kazanma gibi haklara sahip oldular (Çüçen, 2013).

Demokrasi tarihinin önemli aşamalarından bir diğeri 1789'da Fransa'da İnsan ve Vatandaşlık Hakları Beyannamesi'nin yayınlanmasıdır. Özgürlük ve haklardan bahseden bu beyanname, Aydınlanma Dönemi'ndeki insan hakları düşüncesinin geldiği son durumu özetleyen bir belgedir.

2.1.2.2. İnsan Haklarının Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi

Fransız İhtilali sonrasında kabul edilen *İnsan ve Vatandaşlık Hakları Beyannamesi*, Osmanlıda ancak 19. yüzyılda etkili olmaya başladı. Bu devirde vatandaşlar ağır rüşvet ve zulümler ile karşı karşıyaydılar. Kişinin can, mal, ırz ve konutunun tam bir güvenliğe kavuşturulması, herkesin kanun önünde eşit olmasını sağlamak ve eski adalet anlayışını ortaya çıkarmak için Cezai Ticaret ve İdare Hukukları Batılılaştırıldı, bazı şeriat kuralları modern bir kanunla sistemleştirildi. Buna

[2] Jean Jacques Rousseau: 1712-1778 Cenevreli filozof ve yazar. Siyasi fikirleri, Fransız Devrimini etkilemiştir. Düşünceleri özellikle, Devrim'den sonra kurulan yeni devletin kalkınmasında, toplumun sosyal yapısında ve eğitim sisteminde etkili olmuştur.

“Mecelle” denildi (Çalık, 2002). 1808’de Sened-i İttifak ile zengin toprak sahiplerine bazı haklar verilip padişahın yetkilerine az da olsa kısıtlama getirildi. 1839 yılında Gülhane Hatt-ı Hümayunu (Fermanı) ile Osmanlı ilk defa gerçek anlamda insan hakları ile tanıştı. Bu fermanla bireylere din ayrımı gözetilmeksizin can ve mal güvenliği, şeref ve haysiyetin korunması, özel mülkiyet edinme ve kişi güvenliği gibi haklar verilmiştir (Çüçen, 2013). Bu dönemde devleti kurtarmak için kişisel egemenlik ilkesinden vazgeçilmeli, ulusun tüm hakları padişahların üstünde olmalı, Tanzimat’ın ilkeleri geniş kamusal özgürlüklerle desteklenmeli şeklinde düşünen aydınlara göre bu ilkelerin uygulanmamasından dolayı Tanzimat hareketi başarısızlığa uğramıştı (Çalık, 2002).

Tanzimat’tan sonra aydınlar yeni bir mücadeleye başladılar ki bu, Osmanlıdaki ilk özgürlük mücadelesidir (Mumcu, 1984). Abdülaziz döneminde gerekli desteği göremeyen Namık Kemal ve Jön Türkler, Abdülhamit’ten istediklerinin yapılması sözünü almaları üzerine onu tahta çıkardılar. Böylece ‘Meşrutiyet Dönemi’ başladı (Çalık, 2002). 1876’da Meşrutiyet ilan edilerek, padişahın yetkilerinin bir kısmı vekillere dağıtıldı. Anayasa kabul edilerek, kişilere ibadet ve basın özgürlüğü, eğitim hakkı, dilekçe hakkı, kişi güvenliği ile konut dokunulmazlığı gibi hak ve özgürlükler verildi. Çalık’a (2002) göre, yüzyılın alışkanlığına sahip Osmanlı Devleti’nde yetkilerinin kısıtlanması padişahı memnun etmediği için, Çüçen’e (2013) göre, padişah Ruslarla yapılan savaşı bahane göstererek, Kepenekçi’ye (2014) göre ise Kanuni Esasi’deki Madde.113’te padişaha tanıdığı bir yetkinin kullanımıyla ki bu yetki, hükümetin güvenliğini ihlal edenleri basit bir polis soruşturmasından sonra ülkeden sürebilme yetkisine sahipti. II. Abdülhamit de bu yetkiyle, anayasanın kabulünden kısa bir süre sonra 1878’de anayasayı yürürlükten kaldırmıştır. Bu anayasanın başta hak ve özgürlükler olmak üzere tüm hükümlerini askıya almıştır (Kepenekçi, 2014). Fakat aydınlar içte ve dışta çalışmalara devam ettiler. Meşrutiyet yönetimini tekrar getirmek için dernekler kurdular. Bunlardan en önemlisi olan dernek “İttihat ve Terakki Derneği” idi. Dernek çalışmaları sonucu II. Meşrutiyet 23 Temmuz 1908’de tekrar ilan edilerek 1876 Anayasası tekrar yürürlüğe konulup 1919’da anayasada bazı değişiklikler yapıldı ise de ancak tam bir yaptırım getirilmediğinden insan hakları tam olarak uygulanamamıştır (Çüçen, 2013).

II. Meşrutiyet Dönemi'nde İttihat ve Terakki Partisi devlet yönetiminde tek söz sahibi oldu. O dönemde Trablusgarp, Makedonya ve Batı Trakya kaybedildi. Ekonomik açıdan bir çöküş oldu ve kalkınmanın yolunu Almanya'ya yaklaşmakta buldular. Almanya'nın yanında savaşa giren Osmanlı, ekonomik, psikolojik ve sosyal açıdan savaşın yükünü kaldıramadığı için barış istemek zorunda kaldı ve Mondros Ateşkes Antlaşması imzalandı. Böylece vatanın kurtulması ve yeni devletin kurulması dönemi başlayacaktı (Çalık, 2002). 23 Nisan 1920'de TBMM (Türkiye Büyük Millet Meclisi)'nin kurulması dönemin ilk demokrasi hareketidir. Meclisin demokratik ilk icraatı "Hâkimiyet kayıtsız şartsız milletindir." ilkesini getirip 1921 Anayasası'nı hazırlamak olmuştur (Doğan, 2005).

1923'te Cumhuriyet ilan edilip Türklerin yeni devlet biçimi belirlenmiş oldu. 20 Nisan 1924'te Cumhuriyet Dönemi'nin ikinci anayasası yapıldı ve hâkimiyetin millette olduğu vurgulandı. 1926 yılında Medeni Kanun kabul edilip kadınlara hak ve hürriyetler tanındı, resmi nikâh zorunlu hale geldi. Kadınlara 1934'te genel seçimlerde tanınan seçme, seçilme hakkı başka bir demokrasi hareketidir. 1945 yılında Çok Partili Dönem'e girilmiştir (Doğan, 2005).

Türkiye'de bu gelişmeler yaşanırken dünyada ise Birinci ve İkinci Dünya Savaşları yaşanıyordu. Birinci ve İkinci Dünya Savaşları dönemlerinde çok sayıda insan öldü ve hakları ihlal edildi. İnsanlığın ortak mirası olan pek çok eser yok edildi. Bundan sonra anlaşıldı ki insan hakları bireysel ve toplumsal boyuttan çıkıp evrensel ve uluslararası boyuta geçmesi gerektiği düşüncesi oluştu. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra 1945 yılında Birleşmiş Milletler Antlaşması imzalandı. Bu antlaşma insan haklarının evrensel ve uluslararası boyuta taşınmasının ilk ciddi adımı oldu. 10 Aralık 1948'de ise İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (İHEB) yayınlandı (Çüçen, 2013). Böylece Birleşmiş Milletler, insanın ve insan haysiyetinin hak ettiği değeri ve tüm insanların özgürlük ve haklar bakımından eşitliğini, ırk, renk, cins, dil, din, siyasi ve herhangi başka bir oluşumun eşitsizlik açısından hiçbir önemi olmadığını bu belge ile kabul etmiş oldu (Çalık, 2002).

Bildirgenin temel felsefesi olarak nitelenen bu kısmın ilk maddesi aynen şöyledir: "Tüm insanlar özgür, onur ve haklar bakımından eşit doğarlar. Akıl ve vicdan

sahibidirler ve birbirlerine karşı kardeşlik duygularıyla hareket etmelidirler." Belirtilen bu haklar ve özgürlüklerin örselenmesi halinde bağımsız yargı organlarına başvuru hakkı ile yargı güvencesi gibi yasal güvenceler bildirgede açık olarak belirtilmektedir (Doğan, 2005).

İnsan hakları ile ilgili çalışmalar Avrupa içinde de hız kazanmış ve 1949 Mayıs'ında Avrupa Konseyi kurulmuştur. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (AİHS) yapılırken güdülen amaçlardan en başta geleni insan hak ve özgürlüklerinin geliştirilmesi ve etkin bir biçimde korunması olmuştur. AİHS'nin önemi yalnız insan haklarını korumasından ve uluslararası hukukta hak sahibi yapmasından değil, aynı zamanda batı demokrasini somutlaştıran bir belge olmasından kaynaklanır. Sözleşmeyi Türkiye 10 Mart 1954 tarihinde onaylamıştır ve insan hakları ve temel özgürlüklerin anayasal güvenceye kavuşturulması amaçlanmıştır (Gözübüyük, 1990'dan aktaran Kepenekçi, 2000a).

Daha sonra 1953 yılında Avrupa'da yürürlüğe giren AİHS, İHEB (İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi)'den daha etkili yaptırım gücü olan bir belgedir. Çünkü bu sözleşmeyi imzalayan ülkeler AİHK (Avrupa İnsan Hakları Komisyonu) ve AİHM (Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi) kanalıyla denetlenmektedir. Böylece vatandaşlar ulusal hukuk öznesi olmanın yanı sıra uluslararası hukuk öznesi ve hak sahibi olmaktadır (Metin, 2002).

İHEB'nin insan haklarını güvenceye kavuşturulmasında yeterince etkili olmadığını gören Avrupa Konseyine ve Birleşmiş Milletlere üye devletler, insan haklarını güvence altına almaya yönelik sözleşmeler oluşturmuşlardır. Bunların en önemlileri olan 1966 tarihli "Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi" ile 1968 tarihli "Ekonomik, Toplumsal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi"dir. Bu sözleşmeler insan hakları evrensel bildirisi metninde yer alan, çeşitli ilke ve hükümleri daha açıklayıcı şekilde ifade edip hakları ve özgürlükleri uluslararası bir denetimle güvence altına almak için hazırlanmıştır (Kepenekçi, 2000a: 2-3). Ayrıca 1961 Anayasası'nda olduğu gibi, 1982 Anayasası'nda da sayılan hak ve özgürlüklerin sınırlanması ile ilgili ayrıntılı hükümler bulunmaktadır. Özgürlüklerin sınırlanmasında kullanılacak genel ölçüt, "Devletin bütünlüğünün, milletin

egemenliğinin, Cumhuriyet'in, devlet düzeninin, genel güvenliğin, devlet yararının, genel ahlakın, genel sağlığın korunmasıdır (Kepenekçi, 2000a: 4).

2.2. Yurttaşlık

Yurttaş kavramı, "*cite"*den türemiştir. Başlangıçta "*citeain"* ve daha sonra "*citoyen", citadin* ile yani bir kentte ya da beldede ikamet eden ("kentte oturan" ile eş anlamlı olarak) biri; yurttaşlık hak ve ayrıcalıklarına sahip, bir kentin eşrafı ya da özgür kişisi anlamına gelir ve ilk kez 1605 yılında kullanılmıştır (Aslan 2004: 88'den aktaran Demir, 2005). Bouineau'ya (1998: 109) göre, J. J. Rousseau ve ardından Fransız Cumhuriyeti'nce yeniden ele alınan sözcük, kurumsal sözcük dağarcığında özgünleşti ve 1783'te yurttaşlık (*citoyennete*) türevini doğurmuştur (Demir, 2005). İngilizce olarak "*citizen"* (vatandaş) "*city*"de (kentte) oturanı çağrıştırır. Tarihe göz atınca ortaya çıkan, bugün yurttaşın, terimin siyasal anlamıyla bir sitenin üyesi olduğudur. O halde bu, kavramın sitenin ortaya çıkışından önce var olamayacağını gösterir; gerçekten de eski Mısır'da sözcüğün eş anlamlısına rastlanmamaktadır (Bouineau, 1998: 109).

Vatandaş (yurttaş) kelimesi ilk defa 1789'da Fransız İhtilali ile siyasi bir anlam kazanmış ve son iki asırda sözlüklerimize girmiştir. İnsan ve Vatandaşlık/ Yurttaşlık Hakları Beyannamesi Belgesi, "vatandaş" kelimesinin yaygınlaşmasını ve yerleşmesini sağlamıştır (Yılmaz, 2004: 91).

Yurttaşlık kelimesinin kökü olan yurt kelimesinin güncel sözlük anlamı, "Bir halkın üzerinde yaşadığı, kültürünü oluşturduğu toprak parçası, vatandır." Toplum bilim terimleri sözlüğüne göre ise yüzyıllarca bir toplumun içinde yaşayıp yerleştiği ve bu yolla yaşanır kıldığı kara parçası olarak tanımlanır. Yurttaş ise yurtları ve bu yurda duygularla bağlılık duyanların her biridir. (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 1983). Crick (2007: 243'ten aktaran Ulubey 2015), yurttaşı "Bir devletin yönetimi altında yaşayan, yasalarla hakları ve görevleri olan birey." olarak tanımlamıştır. Oxford Sözlüğü'nde "vatandaş" (citizen, national), "Bir devletin tam haklara sahip üyesi olma durumunu doğumla kazanmış veya başka yollarla kendisine bu durumun verildiği kişi; "vatandaşlık" (citizenship, nationality) ise, haklar ve yükümlülükler

ihtiva eden ve bir devletin vatandaşlığına sahip olma durumu." olarak tanımlanmaktadır (Hornby, 1995'ten aktaran Çiftci, 2008).

Vatandaşlık (yurttaşlık), günümüz devlet anlayışı içerisinde yer edinen bir kavram olmakla birlikte çok eski ve güçlü köklere dayanmaktadır. Eski Yunan'dan başlayarak tarihsel temelleri açıklanan vatandaşlık kavramı, zaman içerisinde ortaya çıktığı coğrafyanın sosyo-kültürel özelliklerinin de bir yansıması olarak farklı formlara bürünmüştür (İbrahimoğlu, 2014: 21). Yurttaş, demokratik hakları ve adalet istemi olan kimsedir. Yurttaşlık statüsüne sahip olan her birey, hak ve ödevler açısından tam bir eşitliğe sahiptir. Bu hak ve ödevlerin kapsamı tüm dünya tarafından tanımlanamasa da henüz gelişmekte olan toplumlarda ideal yurttaşlık kavramından söz edilir (Kymlicka 2004: 443). Her durumda istenen şey aslında her vatandaşın eşit şartlara sahip olmasıdır (Marshall, 2000). Yurttaşlık bir ülkedeki politik güç yani devlete bağlı insanlar ile devletin arasındaki siyasi bağ olarak tanımlanır (Aybay, 2004: 4). Devlet kavramının geçmişten günümüze geçirmiş olduğu büyük değişim, devlet ile halk arasındaki ilişkilerde de ortaya çıkmıştır. Tarihsel süreç içerisinde, kimi zaman sadece asil aristokrat erkeklerin üstünlük nişanı olarak kabul edilen vatandaşlık, kimi zaman ise dini kıstaslar çerçevesinde ele alınmış ve ayinlere katılabilme hakkı şeklinde yorumlanmıştır (Fişek, 1959: 3).

Çağdaş manada yurttaş, bir ülkenin muhafazasındaki toprak üzerinde yaşarken aynı zamanda siyasal haklara da sahip ve özel bir grubun mensubu olmasına bakılmaksızın herkes için aynı hak, ödev ve sorumluluklara sahip bireylerdir. Dil, soy, din, etnik grup, millet, sosyal ve ekonomik kesim ayrımı yapılmaksızın aynı hak, ödev ve sorumluluklara sahip yurttaşlar kanun önünde eşittir (Ünsal, 1998). Bu güvenceye karşılık devlet, yurttaşlarının ödev ve sorumluluklarını yerine getirmelerini bekler. Modern yurttaşlık kavramı bireyin devletine sadakatini, hak ve ödevlerini ifade eden anayasal bir kavramdır (Kaya, 2000'den aktaran Barındık, 2004: 43).

2.2.1. Yurttaşlığın İçeriği

"Yurttaşlık bilgisi" bir toplumun bireylerinin, diğer bireylerle ve yurttaşlık bağıyla bağlı oldukları devletle olan karşılıklı ilişkilerini, yurttaşlık bağından doğan hak, yükümlülük ve ödevleri inceleyen alan olarak tanımlanır. Yurttaşlığın içeriğini, temel hukuk bilgisi, pozitif hukuk kuralları, insan hak ve hürriyetleri, kişinin ailesine, topluma, başkalarına ve ülkesine karşı ödevleri, vatandaşlıktan doğan yükümlülükler, devletin yapısı ile başlıca organları (yasama, yürütme, yargı), yönetim yapısıyla uluslararası kuruluşlar (Birleşmiş Milletler, Avrupa Birliği, NATO) gibi konular oluşturur (Çiftçi, 2008: 107). Toplumsal bir varlık olarak insanın yapması ve yapmaması gereken davranışlar, bunları düzenleyen kurallar, örfler, adetler, ananeler, toplumun değer yargıları (ahlak ve din kuralları) ve kişinin (vatandaşın=yurttaşın) mensubu olduğu devletin kurum ve kuruluşları, yargı mercileri, dernek ve sendikalarla olan ve yurttaş olmaktan kaynaklanan ilişkileri yurttaşlıkla ilgilidir.

Yurttaş olmaktan ileri gelen ilişkilere bakacak olursak bu ilişkileri resmi ve gayri resmi ilişkiler olarak ikiye ayırırız. Resmi ilişkiler hukuk kurallarıyla sürerken gayri resmi ilişkiler, toplumun oluşturduğu sözsüz kurallar ışığında oluşur. Resmi nitelikte olan ilişkiler anayasa maddelerinde belirtilen askere gitmek, okula yazılmak, vergi vermek, seçimde oy kullanmak, kamu hizmetinde bulunmak, dilekçe vermek gibi haklarla sağlanır. Gayri resmi nitelikteki ilişkiler ise vakıf, dernek, sivil toplum örgütü, kermes, fuar, spor kulüpleri vb. faaliyetlerdir.

Resmi nitelikte olsun veya olmasın, toplumun fertlerinin birbiriyle, kurum ve kuruluşlarla arasındaki ilişkiler, faaliyetler ilerlerken uyumlu bir diyalog olması fert ve kurumlar arasında olumlu ortamların olmasını sağlar. Ailesine, devletine, milletine karşı sorumlu, hak ve ödevlerinin bilincinde olan bireyler, toplumsal hayatta barış, huzur, güven duygularının kuvvetlenmesini sağlar. Bir toplumda tüm yurttaşlar; üzerine düşen görevleri (askerlik, vergi, seçimde oy kullanma, zorunlu ilköğretim, mal beyanında bulunma, çalışma vb.) yerine getirir, toplumun güvenliğini bozacak hareketlerde bulunmaktan kaçınır. Ailesine, topluma, başkalarına karşı ödevlerinin de olduğu, yan bunun yanında vazifelerinin de bilinciyle hareket ederse ve geçimini sağlamak için çalışırsa kısaca medeni bir insan gibi davranırsa ortaya,

huzurlu, barış içinde yaşayan, mutlu, çatışmasız ve hayat seviyesi yüksek bir toplum çıkar.

2.2.2. Yurttaşlığın Tarihsel Gelişimi

Tarih içinde büyük değişimlere uğrayan yurttaşlık kavramı, MÖ 6. ve 4. yüzyıllar arasında Antik Yunan'da site devletlerinden bugüne kadar oluşan siyasal toplumlar kadar eski bir kurumdur (Marshall ve Bottomore, 2006). Siyasal olarak belirgin bir yurttaş imgesi ilk olarak Antik Yunan'da görülür. Antik Yunan'daki yurttaşlık fikri kadınlara, yabancılara davranış şekilleri ve köleliği normal görmesine karşın bugün her gün uygulanan politikanın temelini oluşturması ilgi çekicidir. Antik Yunan'da yurttaşlık ideali Bookchin'e (1999) göre günümüzdeki yurttaşlık idealinden derin farklılıklar gösterir ve bu ideal içinde büyük bir kültürel boyutta kaynaklanan kişisel gelişme yer almaktadır (Barındık, 2004).

Antik Yunan'da, kadınların ve kölelerin site halkının dışında kabul edilerek oluşan yurttaşlık fikrine Aristophones, Ksenophon, Sofokles, Epikür, Aristoteles, Eflatun ve Socrates'in düşünce olarak katkıları olmuştur.

Yurttaş, demokrasilerin ayırt edici ögesi olan bireydir. Yurttaşlık demokrasinin kamusal alanının en temel belirleyicisidir. Eski Yunan'da yurttaşlık, köle ve esir olmayanlar arasında eşitliği sağlamayı başarmış fakat insanlar arasındaki eşitliği sağlayamayan bir boyutta kalmıştır (Doğan, 2007).

Roma'daki gibi, Yunanistan'da da yurttaş özelliği bazı imtiyazlar sağlıyordu: Halk Meclisleri'nde yasaların tartışılması ve oy vermek, yöneticilerin seçimi, vergi vermek ve askerlik görevini yerine getirmek. Bunlara benzer düzenlemeler başka uygarlıklarda da olabilmişse de bu her zaman için bir siyasal liderin/şefin himayesi altında ortaya çıkmıştır. Bouineau'nun (1998: 111) belirttiği gibi, Klasik Antik Çağ'da, krallarını korumuş olan Sparta'da bile yurttaşlar kendilerinden başka şef tanımazlar. Ama bu, yurttaşların haklarını kullanmada eşit oldukları anlamına gelmez. Örneğin, Roma'da yüz kişilik halk meclislerinde, yurttaşlar mal varlıklarının miktarına bağlı bir aşama/düzen içinde söz alıyorlardı ve oy verme vergiye bağlıydı (Marshall ve Bottomore, 2006).

Aristo'ya göre yurttaşlık site devletlerinin yöneticilerine has ayrıcalıklı toplumsal ve politik statüdür. Günümüzde ise modern demokratik devletlerde yurttaşlık kavramının anlamı, oy kullanarak siyasal karar alma sürecine katılmaktır. Yurttaşlık kavramı ilk başta sadece belli gruplara verilmişken tarihsel gelişmelerle birlikte ulusal devletlerin sınırları içinde yaşayan insanların çoğunluğunu kapsayan bir kurum haline gelmiştir (Marshall ve Bottomore, 2006).

Orta Çağ'daki yurttaşlık anlayışı Eski Roma ve Eski Yunan'daki anlayışla devam etmiş, ciddi adımlar atılamamıştır. 18. yüzyıl aydınlanma düşüncesiyle demokrasinin düşünsel temelleri atılmıştır. Avrupa aydınlanma felsefesinin ünlü düşünürleri John Locke ve Montesquieu'nin katkıları çok güçlüdür. Locke'a göre vatandaş yasaya itaat etmekle yükümlü iken yönetim de yasaları yapmak ve ülkeyi dışardan gelecek zararlara karşı savunma hakkına sahip olduğunu ileri sürer (Doğan, 2007).

Orta Çağ'ın sonlarına gelindiğinde İngiltere'de demokraside bir ilk hareket ile karşılaşılmıştır. Kralın hareketleri kısıtlanıp halka şahıs özgürlüğü, can ve mal güvenliği getiren ve vatandaş statüsünde gelişme kaydeden bu hareket *Magna Carta Libertatum* olarak bilinen "Büyük Hürriyet Fermanı" olarak tarihe geçmiştir (Doğan, 2007).

Daha sonraki yıllarda 17 Ağustos 1789 tarihli İnsan ve Vatandaşlık Hakları Beyannamesi (Bildirgesi) ile Fransız halkı bazı hürriyetlere, haklara, belirli temel ve evrensel ilkelere kavuşmuştur ve bu bildirge ile yurttaşlık hakları koruma altına alınmıştır. İnsan ve Vatandaş Hakları Evrensel Bildirgesi'nden sonra Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Kurulunda 10 Aralık 1948'de kabul edilmiş olan "İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi" ile bireyin (yurttaşın) yasalar önünde eşitliği ve ayrım gözetilemeden yasanın korunmasından herkesin hakkının korunduğu başka bir adım atılmıştır (Doğan, 2007).

2.3. Demokrasi

Yunanca "demos" (halk) ve "kratos" (yönetim) sözcüklerinin birleştirilmesinden oluşmakta olan "demokratia" sözcüğü halkın egemenliği olarak ifade edilir (Crick, 2012; Dahl, 2010; Şaylan, 1998). Demokrasi, izleri eski Yunan'a kadar uzanan ve

Atina şehir devletlerinde (sitelerde) uygulanan bir kavramdır (Altunya, 2003: 61; Büyükkaragöz, 1995: 4; Doğan, 2005: 152; Erdoğan, 2010: 229; Yücel, 1998: 218).

İlgili alanyazın incelendiğinde demokrasinin değişik tanımları bulunmaktadır. Crick (2007), demokrasiyi insan haklarının hukuki olarak güvence altına alınması olarak tanımlarken, demokrasi düşüncesi, eşit ve adil bir düzenin sağlanması üzerine yapılan mücadelelerden doğmuş, medeni ve siyasi hak bakımından eşitlik inancıyla temellenmiştir. Demokrasi için sadece eşitlik yeterli değildir, ayrıca hürriyet de gereklidir (Başgil, 1961: 44-49). Hürriyet, demokrasinin temel dayanaklarındandır (Güngör, 2010: 178). Eşitlik ve hürriyet ile örülü bir demokrasi beraberinde adaleti de getirir. Eşitliğin de hürriyetin de olmadığı bir yerde adalet de yoktur. Kısaca eşitliğin, hürriyetin ve adaletin teminatı demokrasidir (Başgil, 1961). Demokrasinin varlığından bahsedeceğimiz bir ülkede; halkın kendini yönetecekleri seçmesi, kendisini yönetmesi, demokrasinin hakkında bilinçli olması, demokrasi ilkelerini kabul etmek, hak ve özgürlüklerini özgür kullanmak, demokratik değerlere sahip olmak ve farklı toplumsal tabakaların yaşam tarzlarına saygı göstermesi gereklidir (Ulubey, 2015: 8)

Gözel (2005: 14) demokrasiyi, bilinçli azınlığın bilinçsiz çoğunluğu yönetmesi olarak tanımlamıştır. Demokrasi, insan haklarının uygulandığı, özgürlüklerin kısıtlanmadığı, bireylerin kendilerini yöneten temsilcilere kendilerinin karar verdiği, bireylerin gelişimini destekleyen bir yaşam biçimi ve böylece bireylerin geleceklerini kendilerinin hazırladığı bir yönetim biçimi olarak tanımlanabilir.

Demokrasi bir düşünce sistemidir. Atatürk'e göre "Demokrasi, fikrîdir; bir kafa işidir. Her halde, bir mide işi değildir. Demokrasi ülke aşkıdır, aynı zamanda babalık ve analıktır. Demokrasi, özünde bireyseldir; bu özellik vatandaşların egemenliğe, insan sıfatıyla, katılmasıdır. En nihayet, demokrasi, eşitliği sever; bu özellik, demokrasinin, bireysel olması özelliğinin zorunlu bir sonucudur." (İnan, 2010: 41).

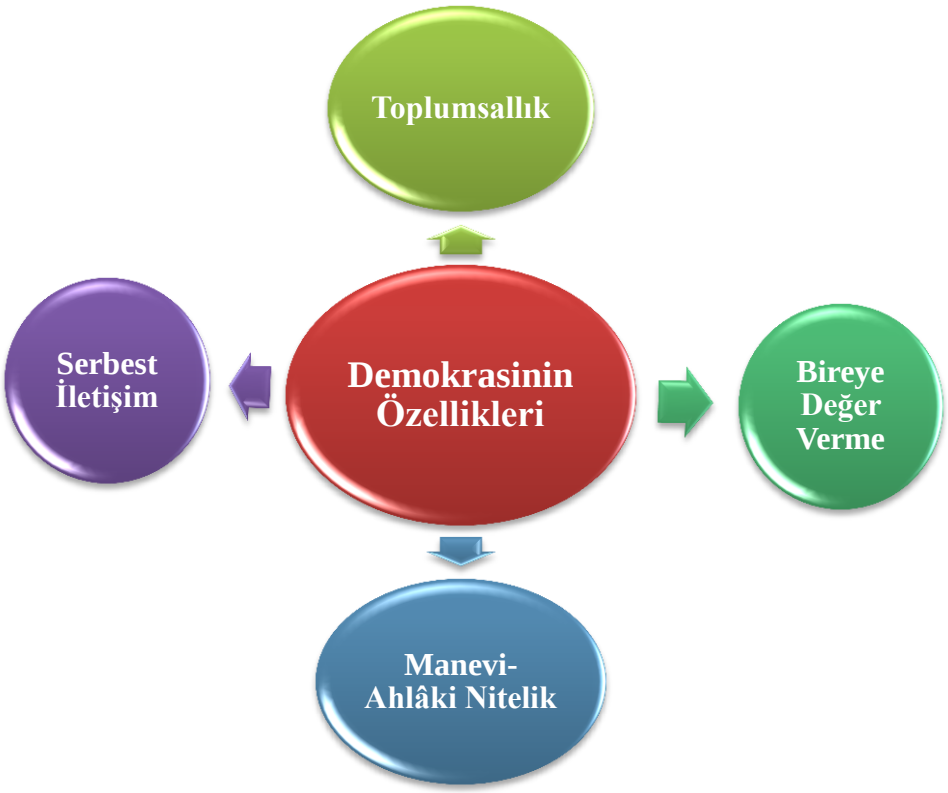
"Demokrasi nedir?" sorusunun cevabını Ergil, Akıncı, Yılmaz, Yalçın ve İnal (2005), Şekil 3'te şu şekilde özetlemiştir:



Şekil 3. Demokrasi nedir?

Demokrasi, siyasi bir kavram olmanın yanı sıra toplumsal bir kavramdır. O toplumun sahip olduğu maddi ve manevi değerler sistemidir (Oğuzkan, 1982: 14). Bu sistem özgürlük, hoşgörü, katılım, eşitlik, farklılıklara ve insan haklarına saygı, adalet gibi temel değerlerden oluşmaktadır (Yeşil, 2002: 13).

Demokrasi, durağan değil, tam aksine dinamik bir süreçtir (Şaylan, 1998: 68). Yani içinde bulunulan zamana göre sürekli gelişen ve bu gelişmeyle birlikte sınırları tam olarak çizilemeyen bir kavramdır (Oğuzkan, 1982: 14). Oğuzkan'a (1982: 14-17) göre demokrasinin değişmeyen temel özellikleri Şekil 4'te özetlenmiştir:



Şekil 4. Demokrasinin temel özellikleri

Demokrasi bir yaşam biçimdir ve sosyo-kültürel dayanaklara sahiptir. Sosyo-kültürel dayanaklar çerçevesinde demokrasinin boyutlarını şu şekilde açıklamıştır (Doğan, 2005: 150-151) :

1- Demokrasi temel insan hak ve özgürlüklerinin korunduğu bir sistemdir.

2- Demokrasi bir erdemlilik rejimidir. Bu nitelik hem devlete hem de vatandaşlara karşılıklı sorumluluk yüklemektedir.

3- Demokrasi hoşgörü rejimidir.

4- Demokrasi hem bir süreç hem de bu süreci kurumsallaştıran bir sistemdir.

5- Demokrasilerde iktidar (erk) hiçbir kimsenin ya da grubun tekelinde değildir.

6- Demokrasiler aktif vatandaşa gereksinim duyar.

Demokratik sistem, her türlü ayrımcılığa karşıdır. Tüm insanlar hak ve özgürlüklere sahiplik bakımından eşittir (Gürbüz, 2006: 34). Demokrasinin temel ilkesi kişi

hürriyetidir. Bu hürriyet halk egemenliğinin dayanağı, demokrasinin olmazsa olmazıdır (Yücel, 1998: 218-220). Demokrasi birtakım temel ilkelere sahiptir. Bu ilkeler onun yaşama aktarılışının temel göstergesidir. Nitekim bu ilkeler; güçler ayrılığı, temsil ve seçim ilkesi, eşit ve genel oy, siyasi partiler, egemenliğin kullanılması, temel hak ve özgürlüklerin korunması, kanun önünde eşitlik şeklinde sıralanabilir (Altunya, 2003: 62-63; Gündüz ve Gündüz, 2002: 108).

Demokratik olmayan ortamlarda insan haklarının ve özgürlüklerinin korunması, gelişmesi yaşama geçirilmesi mümkün değildir. İnsanın insan olmasını sağlayan özellikler ancak demokratik bir ortamda gelişir. Dolayısıyla insanın toplumdaki yeri ve değeri insan hakları açısından önemlidir. İnsan haklarının göz ardı edilmediği toplumlarda eşitlik, adalet ve özgürlük söz konusudur (Koca, 1998).

2.3.1. Demokrasinin İçeriği

Demokrasi; insan hak ve hürriyetlerine saygı duyan, bu hakların uygulanmasını ve koruyup geliştirilmesini sağlayan yönetim biçimidir. Demokrasi insana sadece insan olmasından ötürü elde ettiği hak ve hürriyetleri kullanabilmesine olanak sağlar (Doğan, 2005). Demokrasi insan haklarını koruması, eşitlikçi ve halk iktidarını esas alması, aktif vatandaşlığı desteklemesi ve aynı zamanda çoğulculuk, insan onurunu koruma, halkın yönetime ve katılımını sağlaması gibi ilkelere sahiptir.

Demokrasinin uygulanış biçimlerini incelemeden önce devlet kurumunun toplum hayatını düzenleme iradesini toplum alanlarına göre nasıl kullandığına bakmakta fayda vardır. Toplumsal alanlara bakıldığında resmî (devlet) alan, kamusal alan, sosyal-kültürel alan ve bireysel alan olarak dörde ayrıldığı görülür (Ergil ve diğerleri, 2005).

- Resmî alanda devleti oluşturan resmi kurum ve kurallar vardır. Resmi kurum ve görevliler yurttaşlara ve toplumsal kümelere eşit mesafede dururlar. İşlevlerini resmî kural ve usullere göre yerine getirirler.
- Kamusal alan, devlet ve örgütlü toplumsal kesimlerin buluştuğu ve etkileştiği alandır. Toplu kararların alındığı, siyasal rekabetin sürdüğü, devlet hizmetlerinin gerçekleştiği, sivil toplum kuruluşlarının çalıştığı, devletin

ayrımsız ve ayrıcalıksız her yurttaşa ve yurttaş kümesine hizmet sunduğu ve karşılığında görev ve sorumluluk beklediği alandır.

- Sosyo-kültürel alan ise sivil topluma aittir. Benzer nitelikte olan bireylerin gruplaştığı, ortak özelliklerini (örneğin kültürel veya inançsal farklarını) yaşatmaya çalıştığı ve aralarında ittifakların kurulduğu alandır. Demokrasinin ve hukuk devletinin gereği olan bu yaşam tarzında farklı kümeler, yan yana ve iç içe yaşarlar ama birbirlerine müdahale etmezler ve kendilerine benzetmek için baskı kurmazlar. Aynı hoşgörü ve eşit muameleyi devletten beklerler.
- Bireysel alan, bireyin başkasına zarar ve rahatsızlık vermediği sürece her türlü tercih ve özelliğini yaşayabildiği, kendini geliştirebildiği alandır. Demokratik düzende devlet bireysel alanın özgür ve geniş, baskıdan uzak olmasını sağlar.

Demokrasi, uygulanış biçimi yönünden toplumdan topluma değişiklik göstermiştir. Bunlardan en yaygın olanı halkın seçtiği temsilciler aracılığıyla yönetime katılmasını esas alan temsili demokrasidir. Bunun yanında doğrudan demokrasi, yarı doğrudan demokrasi, çoğulcu demokrasi, liberal demokrasi, siyasal demokrasi, sosyal demokrasi, katılımcı demokrasi gibi demokrasi çeşitleri vardır (Gözel, 2005).

Doğrudan demokrasi, halkın herhangi bir aracı tayin etmeksizin, direkt olarak kendisinin katıldığı mecliste iradesini bizatihi ortaya koymasıdır. Halkın, yasalarını toplanarak kendisinin yapmasıdır. Doğrudan halkın toplanarak yaptığı iş, günümüz demokrasilerinde meclisin yaptığı iştir. Bu tip seçimler Eski Atina demokrasisi ve Yunan site şehirlerinde uygulanmıştır. Bugün ise, ancak birkaç İsviçre kantonlarında ve Amerika Birleşik Devletleri'nin bazı eyaletlerinde görülmektedir (Gözel 1998'den aktaran Gözel, 2005).

Günümüzde en çok kullanılan demokrasi çeşidinden biri olan temsili demokrasi, halkın kendi kendisini yönetmesi için bir araya gelip karar alması zor olduğundan halkın yönetme işlerini ve yönetme yetkisini temsilcilerine devrettiği sistemdir (Çam, 1981). Halkın kendisini yönetmesi için seçtiği kişiler, her türlü yolsuzluk ve haksız uygulamalardan sorumludur (Gözel, 2005). Halk, kendini temsil eden kişileri

denetlemeli ve eksikleri varsa uyarmalıdır (Gözel, 1998). Temsili demokrasi halkın çoğunluğunun fikirlerini ve kararlarını esas aldığı için seçimlerde en çok oyu alan parti iktidara gelir ve artık devlet yönetimi için tüm yetkiler o partinindir (Kıncal, 2004). Temsili demokrasilerde arada bir halk oylamasına başvurularak yarı doğrudan demokrasi çeşidi kullanılır (Hatemi 1989'dan aktaran Gözel, 2005).

Yarı doğrudan demokraside halk yine temsilcilerini seçer fakat önemli olan yasama alanı gibi konularda halk kendi karar alma yetkisini kullanır. Halkın bu yetkileri kullanma usulleri veto, referandum ve telif hakkı (halkın inisiyatifi)'dır (Çam, 1981).

Doğrudan demokraside seçmenlerin tümünden oluşan kalabalık bir halk meclisi vardır. Bu meclisin hem kanun yapıp hem de diğer görevleri yürütmesi gerektiği için meclis tarafından yapılan kanunlar halkın oyuna sunulur. Meclis tarafından yapılan kanunlar halkoyuna sunularak çoğunluğun kabulünden sonra yürürlüğe girer. Halk bu şekilde doğrudan değil de dolaylı olarak yönetime katılır (Doğan, 2005).

Katılımcı demokrasi, kararların alınıp uygulanmasında mümkün olduğunca geniş halk kitlesinin özgürce ve tartışmalar dâhilinde gerçekleşen bir demokrasi sistemidir. Halk bu sistemde kendisiyle ilgili her kararda faal rol oynar ve yönetime ortak olur. Günümüzde katılımcı demokrasiye ulaşmak çok zordur çünkü katılımcı demokrasi uygulama alanı bulamamaktadır (Sarıbay, 1994'ten aktaran Gözel, 2005).

Çoğulcu demokraside siyasal iktidara sahip olup iktidarı değiştirme gibi haklar mevcuttur. Ayrıca bu yolda mücadele etme her vatandaşın hakkıdır. Sosyal refah seviyesi yüksek, ekonomik anlamda bağımsız, kişi haklarının sosyal güvence altında olduğu toplumlarda sosyal demokrasi gelişebilir (Gözel, 2005). Çoğulcu demokraside insan bir amaç değil araçtır, her şey insanın mutluluğu içindir. Devlet, insan mutluluğunu kurumları aracılığıyla ve demokratik yollarla sağlamaya mecbur bir araçtır. Demokrasi devamlı kendini düzeltip geliştiren ve bunun yollarını serbestçe arayan bir rejimdir (Gözübüyük, 1998'den aktaran Gözel, 2005).

Demokrasi çeşitlerinden biri olan çağdaş demokrasi; çağa ayak uyduran, teknoloji, eğitim, ekonomi alanlarında gelişmelere açık ve fertlerin siyasi katılımlarının sürekli devam ettiği bir demokrasi çeşididir (Gözel, 2005).

Sosyal demokrasi, bireylere eşit muamele edilen ve herkesin aynı hakka sahip olduğu, bireylerin kendilerini en iyi şekilde yetiştirme ve geliştirme olanağına sahip oldukları; özgürlükçü, çoğulcu insan haklarına dayanan, fırsat eşitliği ve fertlerin gelişimini esas alan bir demokrasi çeşididir (Öztin Akgüç ve diğerleri, 1990). Siyasal demokrasi güçlü olanların yönettiği, zayıfların ise, yönetimin keyfiliklerine karşı korunduğu bir yönetim biçimidir (Kışlalı, 2000'den aktaran Gözel, 2005). Liberal demokrasi, ekonomi alanında piyasa serbestliği olarak açıklanır ve halk arasında ekonomik anlamda farklılıklar çok belirgindir. Günümüz kapitalizminin yaygınlaşıp gelişmesini sağlamıştır (Gözel, 2005).

Demokrasinin pek çok farklı uygulama türü olmasına rağmen yurttaşların ortaklığı ve uzlaşarak yöneticilerini seçmeleri, yasalar önünde eşitlik, adalet ve katılım gerçekleşirken dil, soy, kültür, inanç gibi farklılıkların bağdaştırılarak ortak bir noktada çizdiği çerçeveden gücünü alması, günümüz toplumlarının en yaygın yönetim biçimi olmasının açıklayıcısıdır.

2.3.2. Demokrasinin Tarihsel Gelişimi

Demokrasi örneklerine ilk olarak rastlanılan Antik Yunan site devletlerinden 500.000 nüfuslu Atina'nın nüfusunun 400.000'ini esirler (Doğan, 2005: 152), geriye kalanını Atinalı olanlar ve olmayanlar, köleler oluşturuyordu (Altunya, 2003: 64; Şaylan, 1998: 14). Atina, yurttaşların katılım gösterdiği bir meclis eliyle yönetilmiş ancak bu yönetim şekli yani demokrasi anlayışı kısmi demokrasinin varlığının göstergesi olmuştur (Şaylan, 1998: 14). Nitekim meclise katılan demos (halk) kitlesi, ülkenin tüm yurttaşlarını kapsamıyor (kadınlar, köleler ve yabancılar hak sahibi değil), sadece 20 yaşını dolduran, anne ve babası Atinalı olan erkek çocuklardan oluşuyordu (Altunya, 2003: 64; Şaylan, 1998: 14). Böyle bir demokrasi uygulaması, her ne kadar köle ve esir olmayanlar arasında eşitliği sağlamış olsa da insanlar arasında tam manada bir eşitliği benimseyen ve tanımlayan bir anlayışa erişememiştir (Doğan, 2005: 153). Bu nedenle etkisini kendinden sonraki dönem olan Roma Dönemi'nde yitirmiştir (Şaylan, 1998: 19).

Roma'nın cumhuriyet ve akabinde yaşanılan imparatorluk döneminde de gün yüzüne çıkmayan demokrasi (Şaylan, 1998: 19), Roma Dönemi'ni izleyen Orta Çağ'da feodal bir toplumsal yapının varlığı ile ne toplumsal ne de siyasal yaşamda kendisini gösterebilmiştir (Şaylan, 1998: 20; Doğan, 2005: 153; Erdoğan, 2010: 229). Demokrasi kavramının Batı Avrupa'sında yükselişi 13. yüzyılda yöneten ve yönetilenler arasındaki meşruiyetin köklü değişikliğe uğramasıyla olmuştur. Tabii hukuk ve tabii haklar anlayışının giderek yaygınlaşması ve siyasal temsil fikrinin Büyük Özgürlük Fermanı (Magna Carta Libertatum) ile gündeme taşınması temsilin ve parlamentonun gelişmesini sağlamıştır (Şaylan, 1998: 28).

Günümüz demokrasisinin temellerinin atılmasında önemli bir aşama olan Aydınlanma Düşüncesi, John Locke'un doğal hukuk teorisinden ilham alarak 18. yüzyıl Avrupa'sının demokrasi anlayışını geliştirmiştir. Nitekim doğal hukuk teorisi, günümüzde çokça söylenegelen siyasal, toplumsal ve ekonomik hakların çerçevesini oluşturmaktaydı. Bu hakların garanti altına alınabilmesi için yönetenler ile yönetilenler arasında bir sözleşme gerekliydi. Bu sözleşme ile hem yönetenler hem de yönetilenler arasında karşılıklı hak ve sorumluluklar belirlenerek hakların korunmasına çalışılmıştı (Doğan, 2005: 153).

Demokrasi kavramının tarihsel seyrine bakılacak olursa demokrasinin eski Yunan'da doğuş, Roma ve Orta Çağ'da gerileme, Aydınlanma ile yeniden doğuş ve Sanayi Devrimi ile beraber gelişme gösterdiği görülmektedir. Sanayi Devrimi, monarşilerden demokrasilere doğru bir gelişmenin ortaya çıkışı ve sonrasında işçi hareketliliğiyle cumhuriyetin gündem konusu olmasında itici bir güç olmuştur (Kongar, 2002: 13). 19. yüzyılda teknoloji alanında yaşanılan Birinci ve İkinci Teknolojik Devrim etkisini toplumsal alanda da göstermiş ve sanayi toplumu diyebileceğimiz bir toplum yapısı meydana gelmiştir. Bu toplum, devrin toplumsal ve ekonomik olaylarından etkilenmiş (Komünist Manifestosu, 1848 ihtilalleri vb.) ve düşünce alanında "Modern Demokrasi" algısını meydana getirmiştir (Şaylan, 1998: 47-50).

Demokrasi, yukarıda da görüldüğü üzere, bir anda ortaya çıkıp gelişen bir kavram değildir. Bu süreci "üç dalga" olarak betimleyen Huntington, ilk dalgayı Amerika

Birleşik Devletleri'nde seçme hakkının genişletilmesiyle başlatmış, ikinci dalga hareketi olan Mussolini'nin iktidara gelmesine kadar uzatmıştır. Mussolini'nin iktidara gelmesi demokrasi hareketlerinde düşüşe neden olmuştur. Üçüncü dalga olarak belirtebileceğimiz hareket ise bazı devletlerin demokrasiye dönüşüyle, en önemlisi komünist rejimlerin zayıflaması, bu devletlerin rejim değişikliğinde olumlu manada etki etmesidir (Erdoğan, 2010: 229-230).

2.4. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ile Eğitim İlişkisi

Eğitim, insanlık tarihi boyunca hiçbir zaman önemini yitirmemiş olgulardan biri olup günümüzde de halen önemini korumaktadır (Yeşil, 2002). Eğitim insanlık içindir çünkü insanoğlunun temel düsturları kazandırılmadan kişiler insan vasfı değerini elde edemezler. (Montagu, 1958: 13'den aktaran Yeşil, 2002). Sistemleri ayakta tutan omurga eğitimdir. Değişen ve gelişen çağa ayak uydurmak, eğitimde ortaya çıkan ihtiyaçları gündeme getirmiştir. Eğitim bireyin yaşamı boyunca işine yarayacak bir işlevle yürütülmelidir. (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998).

Yeşil'e (2002) göre demokrasi içinde eğitim önemlidir. Demokratik düşünme, ona uygun davranma, haklarını, demokrasiyi ve diğer alakalı unsurları bilip kabul etme ve buna uygun davranma ancak eğitimle mümkündür. Bireylerde demokrasiyi hâkim kılmak hayat boyu sürmesine bağlıdır ve hayat boyu demokrasi eğitimini bireylere toplum ve devlet verir. Eğitim hayat boyu devam ettiğine göre demokrasilerde eğitimin bireylere birçok katkısı vardır (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998). Bu katkıları aşağıdaki şekilde özetleyebiliriz:

- Demokrasilerde eğitim, verimli bir işbirliği alışkanlığı kazandırır.
- İnsanlar özgür olmak için eğitilmelidir.
- Eğitim yoluyla herkes yeteneklerini sonuna kadar geliştirmelidir.
- Olumlu demokratik uğraşlara ortam olmalıdır.
- Eğitim açık fikirliliği geliştirmelidir.
- Eğitim üzerindeki denetim asgari düzeyde olmalıdır (Tezcan, 1992: 79-80' den aktaran Büyükkaragöz ve Kesici, 1998).

Demokrasiye, insan haklarına ve özgürlüklere saygıyı geliştirmeyi hedefleyen bir eğitim ile ya da insan hakları eğitimi ile aslında bireyin kendine ve başkalarına karşı dürüst olan, açık düşünceli, başka düşüncelere saygılı ve başka insanın saygıdeğer olduğunu koşulsuz benimseyen, özgür düşünen, mütevazi olan nesillerin yetiştirilebileceği bir gerçektir. Bu gerçek artık hemen hemen herkes tarafından kabul edilir bir durum haline gelmiş ve bu doğrultuda da başta Birleşmiş Milletler olmak üzere birçok uluslararası örgüt konuya el atmıştır. Uzun yıllar ihmal edilmiş olan insan hakları eğitimine dönük çalışmalar son yıllarda hızlanmıştır (Kepenekçi, 2000b: 5).

İnsan hakları, insana onurunu teslim ederek özde insanı, genelde ise insanlığı geliştirmenin ve korumanın aracıdır. İnsan haklarını gerçekleştirmenin yolu demokrasiyi yerleştirmektir. Demokrasinin insanlar tarafından sadece bilinmesi yetmez, umulduğu gibi hayata geçirilebilmesi için onun bütün yönleriyle ve özellikleriyle bireyler tarafından kavranması, özümsenmesi gerekir. Çünkü demokrasiyi yaşatacak unsur, insanların onun değerini bilmesi ve geliştirmesidir. İnsana bu anlamda öncelikle insan olma bilinci kazandırılmalıdır. Bu bilinci kazandırmanın başlıca yolu da insan hakları eğitiminden geçmektedir (Aydeniz, 2010).

Çocuklar toplumun en önemli odağı olarak demokratik yurttaşlığın merkezine konulduğunda başarıya ulaşılabilir. İnsan hakları eğitimi, demokratik yurttaşlık eğitimini destekler, birbirlerinden güç alırlar ve birbirlerini beslerler. Her ikisi de demokrasinin, insan haklarının ve barışın gelişmesi için çalışır. İnsan hakları eğitimi, demokratik yurttaşlık eğitiminin temel taşıdır. Demokratik yurttaşlık eğitimi, çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin mensup oldukları toplumda güçlü roller oynamalarına katkı sağlayacak bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak için kullanılan değişik yaklaşımdır (Flowers, 2010).

Holden (2000), vatandaşlık eğitimi için üç önemli nokta üzerinde durulduğundan bahsetmektedir. Bunlardan birincisi ahlakî ve toplumsal olarak sorumlu davranış geliştirme, ikincisi toplum için katılım ve sonuncusu ise siyasi anlamda toplum

hayatında etkin bir şekilde rol almak için gerekli bilgi, beceri ve değerleri öğrenmedir (Çolak, 2015).

Çağdaş ve çoğulcu demokrasi; insanın huzur, mutluluk, ferah, saygı, onur içinde yaşamasını destekler. Bu nedenle insanlar kendilerinden ve bulundukları toplumdan sorumlu olarak bilgiyi, deneyimi, birikimi paylaşma, anlaşma ve uzlaşma çabası içine girmiştir. Bu nedenle insan değeri ve saygınlığı önem kazanır ve birçok ülke, insana hizmet etmek ve insanın değerini geliştirmek için eğitime ve özellikle de insan hakları alanında eğitime daha fazla önem vermektedir (Akyol, 1991'den aktaran Kepenekçi, 2000b).

Eğitimin toplumsal yaşama katılımı sağlaması çok çeşitli biçimlerde olur. Bunlardan biri, öğrencilerin kendi ülkelerindeki, komşu ülkelerdeki ve tüm dünyadaki olayları anlayıp yorumlayabilme yeteneğini geliştirmektir. Çünkü bu farklı yaşamlar arasında bir bağlantı vardır. Bir diğeri ise, okulun yeni değerler oluşturup öğrencileri geleceğe dönük yetiştirmeleridir. Bu da insan hakları alanında alınacak bir eğitimi gerekli kılar (Aydeniz, 2010: 37).

Hakların çiğnenmesi ve kullanılmaması onları giderek aşındırır ve değerini düşürür. Yurttaşların; haklarını bilen, isteyip ileri süren ve bilinçli olarak kullanan "etkin hak özneleri" kimliğini kazanmaları, devlete karşı caydırıcı bir işlev görür. Aynı zamanda sisteme demokratik, katılımcı ve çoğulcu bir yapı kazandırır. Demokratik eğitim sistemleri, insan haklarını bilme hakkının yaşama geçirilmesi adına insan hakları eğitimini de içermelidir (Gülmez, 2001: 30-63).

Demokrasi ancak demokrasinin gereklerine yerine getirebilecek, demokrasiyi koruyacak, güçlendirecek, yaşatacak bireylerin varlığıyla mümkündür. Bu nedenle her devlet demokrasinin varlığını sürdürecek bireyler yetiştirmek ister ve bunun için bireylere bu sürekliliği sağlayacak ve demokratik değerlere inanıp önem verecek nitelikte demokrasi eğitimi verilmelidir (Gülmez, 2001). Demokrasi eğitimi, "öğretim basamaklarında, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, eğitsel etkinliklerde öğrencinin birey olarak değerine ve bütünlüğüne, birlikte çalışmaya, karşılıklı

saygıya, kişiliğe değer ve önem veren eğitim" olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan, 1981: 46'dan aktaran Ulubey, 2015).

Kısacası insan hakları ile demokrasi arasında birbirine girmiş bir ilişki vardır çünkü haklarını bilen ve savunan, diğer bireylere saygı duyamayan bireylerin bulunduğu ortamda demokrasinin varlığından söz edilemez. Devletlerin yetiştirmek istediği yurttaş modeli birbiriyle girift halde bulunan etkili insan hakları ve demokrasi eğitimiyle mümkündür. Yani insan hakları olmadan demokrasiyi ve her ikisi de olmadan etkili yurttaşlık eğitimi düşünülemez.

İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi eğitiminin yasal dayanaklarına bakacak olursak anayasada insan haklarına vurgu yapan madde cumhuriyetin niteliklerini açıklayan 2. maddedir. Söz konusu madde aynen şöyledir: *" Türkiye Cumhuriyeti, toplumun huzuru, milli dayanışma ve adalet anlayışı içinde, insan haklarına saygılı, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, başlangıçta belirtilen temel niteliklere dayanan, demokratik, lâik ve sosyal hukuk devletidir."*

1739 sayılı MEB Temel Kanunu, Türk Milli Eğitim Sistemi'ni düzenleyen amaç ve ilkeleri ortaya koyan kanundur. Kanun, yetişmekte olan nesiller olarak çocuk ve gençlerin eğitim yoluyla gelişme haklarını nasıl ve ne şekilde kullanacaklarını açıklar. Gelişme hakkının kullanılmasında devletin üzerine düşen yükümlülüklerini belirler. Kanunun genel amaçlarını tespit eden 1. ve 2. maddesinde Türk milletinin bütün fertlerinin "ülkesinin milli, ahlaki, insani, manevi değerlerini benimseyen" insanlar olmalarının yanı sıra "insan haklarına karşı görev ve sorumluluklarını" da bilen vatandaş olmaları istenir. Burada hedeflenen insan beden, zihin ve ahlâk bakımından dengeli; insan haklarına saygılı insandır. Türk Milli Eğitimi'nin temel ilkeleri de insan haklarının eşitlikçi felsefesine uygun olarak belirlenmiştir. Buna göre Türkiye'de eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz (Doğan, 2007: 321-322).

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 10.12.1948 tarihli ve 217 (111) sayılı kararıyla kabul edilen ilişik "İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi"nin Resmi Gazete'de

yayınlanmasından sonra okul ve diğer eğitim kurumlarında okutulması kararlaştırılmıştır. Bakanlar Kurulu Kararı, 27 Mayıs 1949 tarih ve 7217 Sayılı Resmi Gazete'de yayınlanmıştır. Otuz maddede toparlanan insan hakları ilk defa bütün dünyada geçerli bir statü kazanmıştır (Doğan, 2007: 321-322).

Türkiye'nin eğitim sisteminde hâlâ saygılı, hoşgörülü, demokratik özellikleri benimsemiş birey yetiştirmede istenen başarı sağlanamamıştır. Bu yüzden, Türkiye'nin son yıllarda insan hakları eğitimi alanında ortaya çıkan önemli gelişmelere kayıtsız kalmaması gerekmektedir. Türkiye'yi de etkileyecek olan insan hakları eğitimi alanındaki gelişmeleri şu şekilde özetleyebiliriz:

- Kamuoyunda, insan hakları alanında bir bilinç oluşmuştur ve bu bilinç insanları hükümetlerden ve hükümet dışı örgütlerden yeni taleplerde bulunmaya sevk etmiştir.
- Birçok ülkede insan hakları eğitimi, araştırma, dokümantasyon merkezleri açılmıştır.
- İnsan hakları alanında yaşanan sorunlara çözüm üretebilmek amacıyla bu alanda araştırma yapmanın önemi anlaşılmıştır.
- Birçok ülke, eğitim sistemleri içine insan hakları dersini eklemiştir.
- Hükümet dışı örgütler (NGO's) insan hakları eğitimi ve insan haklarının korunması alanında önemli roller oynamaya başlamışlardır.

Bu süreçte UNESCO (Birleşmiş Milletler Örgütü, Birleşmiş Milletler, Bilim ve Kültür Kurumu), insan hakları eğitimi ve öğretimi alanında çalışan kurumlar ve bireyler arasında işbirliğini güçlendirmek sorumluluğunu üstüne almıştır. Bugüne kadar yaşanan deneyimler ışığında, insan hakları öğretimindeki en iyi yaklaşımın birçok bilim dalını içine alan disiplinler arası yaklaşım olduğu saptanmıştır. UNESCO bu amaca dönük çalışmalarında teknik ve kurumsal pek çok zorlukla karşılaşmıştır. Örneğin üniversite ve diğer yükseköğretim kurumlarında insan haklarının birçok disiplini içine alan karakteri anlaşılamamıştır. Ancak tüm güçlüklere ve engellere rağmen insan hakları eğitiminde önemli gelişmeler kaydedilmiştir (O'Callaghan 1985'ten aktaran Kepenekçi, 2000b).

2.4.1. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitiminin Tanımı

İnsan hakları eğitimine ilişkin tanım, Birleşmiş Milletler On Yılı Eğitim Planı ile İnsan Hakları Eğitimi Ulusal Planları Hazırlama Yönergesi'nde geçmektedir. Bu belgelerde geçen tanım şöyledir: *İnsan hakları eğitimi; bilgi, yetenek, anlayış ve davranışlardan oluşan evrensel bir insan hakları kültürü aşılayıp yerleştirmeyi amaçlayan, bilgilendirme ve eğitim etkinliklerinin tümüdür.* Bu tanıma göre insan hakları eğitimi hem bilgilendirmeyi hem de davranış kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu da ancak demokratik ve özgür bir eğitim öğretim ortamlarında mümkündür (Duman, 2002'den aktaran Balkis, 2005).

İnsan haklarını tüm dünyaya yayma ve bireylerin haklarını kullanmaları, bilmeleri, geliştirmeleri ve korumaları amacı ile verilen eğitim (Kepenekçi, 2014) olarak tanımlandığı görülmektedir. Kepenekçi (2000b: 10-11), insan hakları eğitimini hem yaygın hem de örgün eğitim şeklinde insan haklarına saygı, hakları koruma ve yararlanma farkındalığını geliştirmek amacıyla, uygun konu, araç gereç ve yöntemlerle verilen eğitim olarak tanımlamıştır. Bir başka tanımda insan hakları eğitimi ise bireylerin milli ve ileri düzeyde de evrensel değerleri savunabilmeleri için kendi hakları konusunda onları bilinçlendirmeye dönük etkili çalışmalardır (Yeşil, 2002: 45).

Gülmez (1996: 6) insan hakları eğitimini herkese tanınan eğitim hakkının görevlerinden biri olarak vurgulanan, insan haklarına saygıyı artırma amaç ve idealini konu alan hak olarak tanımlar. Caner (1966: 5) yurttaşlık eğitiminin tanımını toplumsal yaşamda, bireylerin topluma düzen veren kurallarla saptanmış hak ve görevlerini, yurttaşların birbirleriyle ve devletle ilişkilerini öğreten, toplumun tüm kurumlarının kuruluş ve işleyişlerini içeren konu alanına yurttaşlık eğitimi denir, biçiminde yapmıştır. Caner'e (1966: 5) göre yurttaşlık eğitiminin konusunu da, toplum düzenini sağlayan kurallar, anayasal düzen, devletin temel kuruluşları (yasama, yürütme, yargı), kişi-devlet ilişkileri, vatandaşlık görevi (askerlik, vergi yükümlülüğü, seçme ve seçilme hakları gibi) ve milletler arası kuruluşlardan olan Birleşmiş Milletler Örgütü, UNESCO gibi konular oluşturmaktadır.

Çocuğun sosyalleşebilmesine en önemli katkıyı aileden sonra okul verir. Demokrasi kültürünün toplum inşası ve yaşama aktarılmasında aile kadar önemli olan kurum okuldur. Okulun bunu sağlayabilmesi için sadece demokrasiyi öğretip programlarına alması yetmemektedir, aynı zamanda demokrasi kültürünü yaşama geçirmesi gerekir. Okulda demokratik değerlerin benimsenmesinde yönetici ve öğretmenlere büyük rol düşmektedir. Öğrencileriyle ve çevresiyle olan tüm ilişkilerinde bunu sergileyen ve okulda herkesin katılıp paylaşabildiği demokrasi kültürü oluşturan eğitimciler olmalıdır. Okulda herkesin kararlarını sorup ortak karar alan bir müdür veya sınıfta kuralları tüm öğrencilerle birlikte oluşturan bir öğretmen sevgi, saygı, hoşgörü, güven, sorumluluk kavramlarıyla demokrasi kültürünün yaşanmasına olanak verir (Yavuz, Duman ve Karakaya, 2016).

2.4.2. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitiminin Amacı

İnsan hakları eğitimi, her şeyden önce, bireyin ve yurttaşın öznesi olduğu, bölünmez ve karşılıklı bağımlı kurallar bütününü oluşturan tüm hakları ve özgürlükleri konusunda doğru bilgilenmesi için gereklidir. Bireyin ve yurttaşın, haklardan yararlanabilmesi için öncelikle haklarının varlığını bilmesi gerekir (Gülmez, 2001: 48). Ulusal ve uluslararası yasalar, antlaşmalar, altına imza konulan bildiriler, sözleşmeler dikkate alındığında insan hakları eğitimi devlet için zorunluluk, vatandaş için hem hak hem de sorumluluktur (Türker Arslan, 2005). İnsan ve Vatandaş Hakları Bildirgesi'nden Helsinki Sözleşmesi'ne kadar pek çok hukuksal sözleşme antlaşma ve toplantı raporları ülkelerin demokrasilerine uygun küresel eğitim, ahlak eğitimi ve sosyal vatandaş yetiştirmelerinde dayanak olan belgelerdir (Yeşil, 2002: 54).

İnsan hakları, demokrasinin gelişimi ve yurttaşlık eğitimi açısından vazgeçilmezdir. Avrupa'da ve dünyanın başka bölgelerinde son yıllarda ortaya çıkan ekonomik anlamda karşılıklı bağımlılık, ırkçılık, terörizm, siyasete duyarsızlık, büyüyen toplumsal uçurumlar veya siyasetin medyatik hale gelmesi gibi toplumsal ve siyasal gelişmeler, barış ve insan hakları kültürünün temellerini sarsmakta, bu yüzden demokratik süreklilik de tehlikeye düşmektedir. İnsan hakları eğitimi ve demokratik

yurttaşlık eğitimi bu sebeple son on yıl içinde hükümetlerin ve onlardan da çok sivil toplum kuruluşlarının başlıca öncelikleri arasına girmiştir (Flowers, 2010: 12).

Uluslararası toplumlar, insan hakları eğitiminin gerçekleştirilmesinde etkili olan insan haklarının temel katkısı hakkında daha fazla fikir birliğine varmıştır. Bu anlamda insan hakları ihlalleri ve şiddetli çatışmalar, eşitlik ve sürdürülebilir kalkınma ve karar alma sürecinde katılımın artırılmasının demokratik süreçler içinde yapılması gerekir (UNESCO, 2012). Etkili insan hakları eğitiminin amacı, evrensel insan hakları yasaları da dâhil tüm yasalar ile uyumlu olmalıdır. Bunun yanında, insanların yeniliklere açık bir toplumda sorumluluk sahibi vatandaşlar olmalarını sağlamak ve onları yasalar karşısında hakları konusunda eğitmek eğitimcilerin görevidir. İnsan haklarına değer veren, hukukun kurallarına saygılı, yaygın katılımı teşvik eden ve güvenilir bir yönetim sistemine sahip olan açık toplumlar, sürdürülebilir ekonomik gelişim için daha iyi ve daha geliştirici bir ortam sağlarlar (Claude, 2006: 14).

İnsan hakları eğitimindeki asıl amaç bireylerden insan haklarıyla ilgili tüm kavram, bilgi ve uygulamaları sadece bilgi boyutunda değil öğrendikleri bilgileri içselleştirerek bunu davranışlarına dökmeleri ve hayatlarına yerleştirmeleri beklenmektedir (Türker Arslan, 2005: 19). Eskiden yurttaşlık eğitimi ile ortak bir ülkü ve kimlik etrafında yurt sevgisi ve bağlılığı oluşturmak amaçlanırken günümüzde yurttaşlık eğitiminin amacı bireylere hak ve sorumluluklarını öğretmek, hukukun üstünlüğünü sağlamak, demokrasinin korunması ve geliştirilmesi, gençlerin her alanda demokratik yurttaşlar olarak yetiştirilmeleridir. Yurttaşlık eğitimi, bireylerin faal ve mesul yurttaşlar olarak ve yurttaşlığın gerektirdiği bilgi, davranış, tavır geliştirilmesi ve bireylerin yurttaş olarak eğitim sürecinde rollerine hazırlanıp üstlenmelerini sağlar (Ulubey, 2015).

Demokratik ve insan haklarına saygılı bir toplumun oluşması, bu hakların yasal zorunlulukla, uluslararası belgelerle yer almasıyla ya da baskı yoluyla değil ancak hak ihlallerine dikkat eden ve insan haklarının evrensel boyuta taşınmasını sağlayacak bireyler, eğitim yoluyla yetiştirilebilir. İnsan hakları eğitiminin zorunlu değil mantıksal ve etik gereklilikle isteğe bağlı olarak verilmesi gerekir. Ancak bu

sayede bilinçlenen bireylerden belirli davranışlar göstermesi beklenebilir (Yeşil, 2000: 57-60). İnsan hakları eğitiminin genel amaçlarını Flowers (2010) şöyle belirtmektedir:

- Temel özgürlükler ve insan haklarına ve saygıyı güçlendirmek.
- İnsan onuruna, kendine ve başkalarına değer vermek ve saygı duymak.
- Her anlamda toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması amacıyla fırsatları kadınlar ve erkekler için eşit şekilde oluşturulmak.
- Saygı, anlayış ve çeşitliliğin değerini bilmeyi başta ulusal, etnik, dinsel, dilsel ve diğer azınlıklara yönelik olmak üzere yaygınlaştırmak.
- Aktif yurttaşlık konusunda insanları yetkinleştirmek.
- İnsanlar ve milletler arasında demokrasiyi, kalkınmayı, sosyal adaleti, topluluk uyumunu, dayanışmayı ve dostluğu geliştirmek.
- Tüm dünyayı kapsayan insan hakları değerleri, uluslararası hoşgörü, anlayış ve şiddetten temizlenmişlik çerçevesinde bir barış ortamı oluşturmak amacıyla uluslararası yapıların etkinliklerini yaygınlaştırmak.

Temel hak ve özgürlüklerinin, ve insan onurunun farkında olan, hoşgörü ve empati duyan, saygı geliştirebilen, milli, etnik, kültürel ve dini farklılıklara saygı duyan, özgür bir o kadar da başka bireylerin hak ihlalini yapmayan, ulusal ve evrensel barışı koruyan ve bu etkinliklere katılan bireyler yetiştirmektir. Yurttaşlık hak ve sorumluluklarını kavramış, temel hak ve özgürlüklerinin farkında olan, toplumla uyumlu demokrasiye etkin katılan bireyler yetiştirmek. Devletin bireye tanıdığı tüm kişisel ve sosyal haklarını bilen, bu haklarından faydalanan ve bu süreçte diğer bireylerin haklarını ihlal etmeyen bireyler yetiştirmek insan hakları yurttaşlık ve demokrasi eğitiminin esas hedefidir. Bireyler bu eğitimi aldıktan sonra sadece bilişsel hedeflerin gerçekleşmesi yetmemektedir. Birbirlerinin haklarına saygılı, demokratik toplumu oluşturan ve bunu yasal baskı olmadan gerçekleştiren bireyler isteniyorsa İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi'nin mantıksal gerekliliğe oturtulması gerekmektedir. Huzur ve refah seviyesi gelişmiş, insan haklarına saygılı, demokratik toplumun oluşması ancak etik bir gereklilik sonucu oluşur (Türker Arslan, 2005: 19-21).

Çiftçi'ye (2008:109) göre yurttaşlık bilgisinin genel amacı, kişiye pratik ve günlük hayatta kullanılır genel hukuk bilgisi vermek, toplumun medeni bir ferdi olarak hak ve yükümlülüklerinin bilincinde bir yurttaş haline getirmektir. Hukukun gayesi, bir bütün olarak, insanlar arası ilişkileri düzenlemek, toplum halinde yaşamayı güvenli kılmak, dirlik ve barış ortamı yaratmak, rekabeti önlemeden çatışmasız bir hayat tarzı ortaya koymaktır; hukukun bir alt disiplini olarak yurttaşlık bilgisi de bütün bunlara yardımcı olmaktır. Kısacası yurttaşlık bilgisinin amacı, vatandaşları topluma en iyi uyum sağlayan, toplumun kendisine verdiği ödev ve sorumlulukları kavrayıp yerine getiren kişiler olarak eğitmek ve yetiştirmektir. Yurttaşlık eğitimi öğrencilerin başkalarına saygı ile yaklaşmalarını, değişik konulara sorgulayıcı yaklaşabilme, barış ve güven içinde yaşarken topluma duyarlılıkla birlikte kendini doğru ifade edebilme becerisi kazandırmalıdır (MEB, 2011). Demokrasi ilke, değer ve becerileri öğretilirse bireyler demokrasi değer ve ilkelerini yorumlayabilme becerisi geliştirebilir (Branson, 1998'den aktaran Ersoy, 2007). Yurttaşlık eğitiminin etkililiği iyi oluşturulmuş insan hakları programı ile verilmesine bağlıdır, bu nedenle insan hakları eğitimi yurttaşlık eğitimiyle birlikte verilmelidir (Crick, 2000).

Yurttaşlık, hak, özgürlük ve sorumluluk öğretimi demokrasi eğitimi ile birlikte yapılmalıdır. Birlikte verilmesindeki amaç kavramların öğretimini kolaylaştırabilmektir. Demokratik ortamlarda kültürel, sosyal, ekonomik ve siyasi katılımların kolaylaşması ve yurttaşlık vazifelerinin yerine getirilmesi ile sağlanır. Çünkü demokratik bir ortam siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel katılımları kolaylaştırıp yurttaşlık görevlerinin yapılmasını sağlar (Ulubey, 2015). Başka bir yaklaşımla insan hakları eğitimi demokrasi eğitimi ile eş zamanlı yürütülmelidir. Çünkü insan haklarının yaşatılması, korunması ve haklara saygı gösterilmesi demokrasinin yaşatıldığı demokratik bir toplumu oluşturur (Gülmez 2001). Bir ülkede demokrasinin göstergesini anlamak için o ülkede insan hakları ve demokrasinin koruma ve geliştirilme düzeyine bakmak gerekir çünkü demokrasi ve insan hakları birbirlerini bütünleyen kavramlardır (Gözütok, 2011). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi birbirine bağlıdır, başka bir deyişle yurttaşlık olmadan insan hakları ve demokrasi eğitimini, demokrasi olmadan da etkili insan hakları ve yurttaşlık eğitimi düşünülemez.

2.4.3. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitiminin İçeriği

Eğitimin toplumsal yaşama katılımı sağlaması çok çeşitli biçimlerde olur. Bunlardan biri, öğrencilerin kendi ülkelerindeki, komşu ülkelerdeki ve tüm dünyadaki olayları anlayıp yorumlayabilme yeteneğini geliştirmektir. Öğrencilerin toplumsal yaşama katılımının bir diğer yolu da okulda farklı değer oluşumu gerçekleştirip geleceğe katkının sağlanmasıdır. Bu sayede okul da toplumdaki yeni oluşuma fayda sağlamalı, değişimi faal bir şekilde gerçekleştirmelidir. Ayrıca gençlerin gelecekte karşılaşacakları sorunlarla daha iyi baş edebilmeleri ve olumlu tutum içinde olmaları için gerekli eğitim verilmelidir. İnsan hakları eğitimini kısa ve öz şekilde tanımlamak gerekirse örgün ve yaygın olarak insan haklarına saygı ve bu saygıyı koruma bilinci vermektir. İnsan hakları eğitimi ile insan hakları öğretimi karıştırılmaktadır. Aksine insan hakları eğitimi, öğretimle sınırlı tutulmamalıdır. İnsan hakları değerlerini vermek ve belli davranış yapıları oluşturmak da bu eğitimin alanına girer (Kepenekçi, 2000: 9-10).

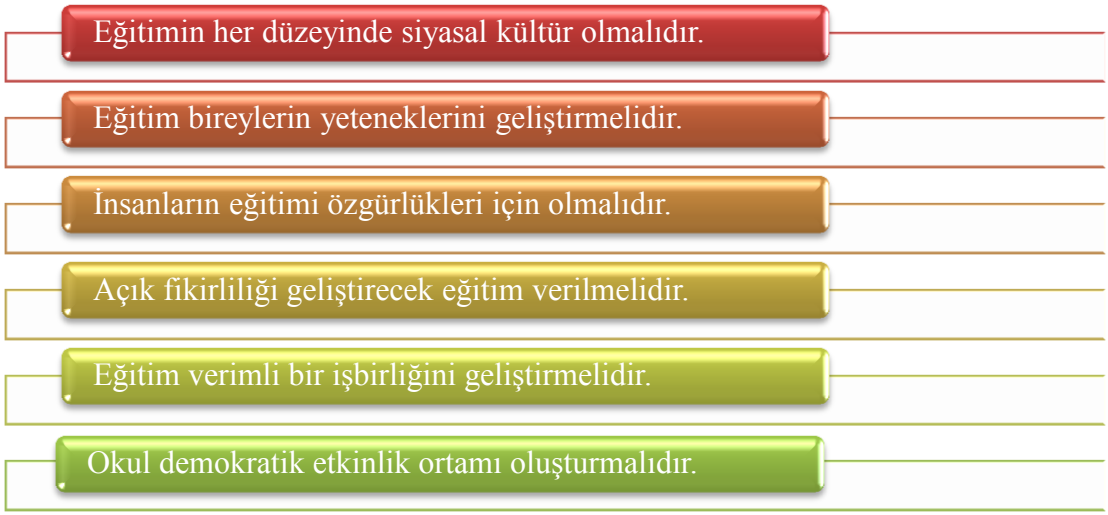
İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi kavramının kapsamına ilişkin olarak dünyada temel bazı yaklaşımlar mevcuttur. Bu yaklaşımlardan biri dünyada hukuk fakültelerinin öncülük ettiği yaklaşımdır. İnsan hakları kanunlarda yer alan temel haklardan oluşur. Farklı toplumların geleneklerine, felsefi ve tarihsel özelliklerine göre yapılan yorumlar, kararlar ve belgeler vurgulanır ve insan hakları eğitiminde de bu belge ve kararların aktarımı esastır. İkinci yaklaşım ise sosyal bilim yaklaşımıdır. İnsan hakları, uluslararası olayları, çağımızın büyük sorunlarını ve insan hakları ile ilgili anlaşmalar arasındaki ilişkileri vurgular. Bu ilişkilerin aktarımı, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitiminin kapsamını oluşturur (Sebaly 1987'den aktaran Yeşil, 2002: 50). Buna göre, insan hakları eğitiminin konu alanı olarak iki boyuttan söz edilebilir. Birinci boyut temel insan hakları ile ilgili kavramları ve gereklerini içerir. İkinci boyut ise daha çok olaylarla, yorumlarla, dokümanlarla ilgili olan düşünsel ve uygulamalar boyutudur (Yeşil, 2002: 50).

Elkatmış' a (2007) göre insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi soyut bir alan olarak algılanmasına karşın aslında somut uygulamalı bireysel katılımı içerir. Çünkü insan hakları başlığı içerisinde yer alan "hak, özgürlük, hoşgörü, saygı, sorumluluk"

gibi pek çok soyut kavramın öğretilmesi yaparak yaşayarak olur. Bu da gerek çocuktan gerekse öğretmen ve anne babadan somut davranışların oluşmasını gerektirir. Ailede, okulda, sokakta bireyin karşılaşacağı oyun, iş, ders gibi her türlü etkinlik, bu kavramların öğretilmesinde iyi birer araçtır. Bu da demektir ki insanın olduğu her yerde ve her etkinlikte insan hakları eğitimi mümkündür.

İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi, öğrencilere, insan haklarına saygı duyma, adil bir toplum oluşturma ve barışı güvence altına alma konusunda deneyimler kazandıracak yönde olmalıdır. Özellikle, okullarında ve yaşadıkları çevrede, şiddet içeren davranışlar sıklaştığında, insan haklarına saygı temeline dayalı toplumlar oluşturmaya dönük çabalar onlara daha anlamlı gelmektedir (Balkis, 2005). İnsan haklarını öğretirken öğretmenin görevi, salt insan hakları ve demokrasi bilgisi aşılamak ve yüklemek değildir. Öğretmen bilgilerin özünde yatan evrensel değerleri yaşam biçimine dönüştüren bir kişi olduğunu her koşulda göstermelidir. Sınıfın ve tüm okulun, öğrenciye kazandırmayı amaçladığı insan hakları kültürü ile çalışan, ihlalci davranışların sergilendiği bir çevre olmaktan çıkması gerekir. Okulun da öğretmen, öğrenci, yönetici, veli iletişiminde insan haklarının özündeki evrensel değerleri taşıması gerekir (Gülmez, 1998). Okullarda demokrasi eğitimi hem bir değer olarak hem de bir yöntem olarak öğretilmelidir. Evlerde ve okullarda kendilerine göre kurallar koyup ve bu kurallara uyulmasını ceza ve ödüllerle sağlayan sorumlu kişiler vardır. Fikirlerini oluşturma ve açıklama şansı verilmeyen çocukların çoğu, demokratik bir ortamda yaşama fırsatı bulamadan yetişkinliğe ve ana babalığa geçer (Gordon, 2009).

Tezcan (1983: 127), İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitiminin bazı ilkeler üzerine kurulması gerektiğini belirtmiştir. Bu ilkeler Şekil 5'te özetlenmiştir:



Şekil 5. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitiminin ilkeleri

Uluslararası toplumlar, insan hakları eğitimi ve insan haklarının evrensel kültürünü kurmayı amaçlayan bilgi çalışmaları için şu konularda anlaşmaya varmıştır:

- Temel özgürlükler ve insan haklarına saygının güçlendirilmesi
- İnsan haysiyetinin korunması ve kişiliğin tam gelişimi
- Tüm uluslar, yerli halklar ve azınlıklar arasında dostluk, hoşgörü ve cinsiyet eşitliği
- Tüm kişilerin özgürlüğü ve hukukun üstünlüğü ile yönetilen demokratik toplum
- Barışın inşa edilmesi ve sürdürülmesi
- İnsan merkezli sürdürülebilir kalkınma ve sosyal adalet

İnsan hakları eğitiminin kapsamında; insan hakları ve mekanizmaları hakkında bilgi ve beceri öğrenmek, ayrıca bunları pratik bir şekilde günlük yaşamda uygulayacak beceriler kazanma, insan haklarını savunan tutum, davranış ve bunları güçlendirici davranışlar ile insan haklarını savunmak ve teşvik etmek için harekete geçme eylemi vardır (UNESCO, 2012). İnsan hakları yalnızca hukuka bağlı boyutu olan bir alan değildir. Birçok bilim dalı ve disiplinle ilişkilidir. Hukukun yanı sıra örneğin tarihi, felsefi, sosyolojik, ekonomik, siyasal ve kültürel boyutları, yönleri olan bir konudur (Gülmez, 2001: 48).

İnsan hakları eğitimi sırasında hukuki boyut ile ilgili bilgi verilmesi ve her düzeyde insan haklarının korunup ve ihlallerinin önlenmesi ile ilgili çabaların aktarılması da önemlidir. Bu yüzden, bunun eğitimi, sadece insan hakları ilkelerini vermekten ibaret değildir. Bu eğitimi vermeye engel olan sebepleri de ortadan kaldırmak gereklidir.

Vatandaşlık eğitiminin konusu ülkelerin dünya üzerindeki rolleri ve bulundukları konum ile ilişkilendirilebilir. Ancak katılımcı ve bilinçli vatandaşlığı hedefleyen bir yaklaşımın, vatandaşlık eğitiminin konusunu oluşturması gerektiği düşünülebilir (Kurt, 2007: 19). Yurttaşlık eğitimi ilk önce ailede, sonra okul ve sivil toplum kuruluşlarınca verilir. Bu eğitim gerek yaygın gerekse örgün olarak verilir. Bu eğitimde etkili vatandaş olan, eleştirel düşünen, milli ve evrensel geçmişi ve bugünü tanıyan ve geleceğini planlayan, karar verme süreçlerine katılan bireylerin yetişmesi için gerekli ortamlar öğretmenler tarafından sağlanmalıdır.

Demokratik değerler ve süreçler okulda yaşantı ve model olarak verilmelidir. Demokrasinin gereği olarak bireylere tanınan eğitim hakkı ve onun alt boyutu olan vatandaşlık eğitimi bireylerin sevgi, saygı, hoşgörü, eşitlik, barış gibi değerlerin öncülüğünde bölgesel, milli ve evrensel boyutları esas alarak verilmelidir. Eğitim faaliyetlerinin sadece bilişsel boyutta kalmaması ve insan haklarına saygılı demokratik ortamların oluşması için daha fazla duyuşsal ve davranışsal öğrenme ortamlarının oluşturulması gereklidir (Türker Arslan, 2005: 23).

2.4.4. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitiminin Tarihsel Temelleri

İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitiminin verilmesini gerekli kılan pek çok ulusal ve uluslararası belge, antlaşma, sözleşme, bildiriler etkili olmuştur. Devletler kendi demokrasilerine uygun makbul vatandaş yetiştirme hedefiyle eğitim planlarına özellikle ilköğretim seviyesinden başlayarak öğretim programlarına, okullara yurttaşlık eğitimini içeren dersler koymuşlar ve istedikleri yurttaşı yetiştirmeye çalışmışlardır. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi dünyadaki ve Türkiye'deki gelişimi olmak üzere iki başlık altında aşağıda incelenmiştir.

2.5. Dünyada İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitiminin Gelişimi

Yurttaş eğitiminin Batı'da önem kazanması ve yurttaşlık bilgisinin ayrı bir ders olarak okul programlarında yer alması şu üç faktörün etkisiyle olmuştur: Bunlardan birincisi modern merkezi devletlerin gelişimi ve eğitimin özellikle de ilkokulun rolünün yönetici seçkinler tarafından fark edilmesidir. İkincisi 18. yüzyılın ikinci yarısından sonra dünyevileşme ve laikleşme sürecinin hız kazanması yani milli egemenliğin ön plana çıkmasıdır. Üçüncüsü ise Batı'da çocukluğa ilişkin bakış açısının dönüşümüdür. Bu dönüşümden önce çocuklar, kusurlu yetişkinler ya da yetişkinlerin küçük bir modeli olarak görülürken artık başlı başına bir değer ve bir birey olarak önem kazanmıştır (Üstel, 2014).

Fransız Katolik reformcuları çocukları ilk günahın sorumlusu görmelerine karşılık John Locke çocukları bir tabula rasa (boş levha) olarak ele alır ve çocuklara şefkatle yaklaşır. Jean Jacques Rousseau ise Hristiyanlığın doğuştan günahkârlık öğretisine, doğuştan masumiyet iddiasıyla karşı çıkar. "Emilie Yahut Terbiyeye Dair" adlı eserinde Rousseau; insan doğasına, çocukluğun özgüllüğüne ve negatif eğitime ilişkin görüşleriyle geleceğin yurttaşını tanımlamıştır (Üstel, 2014). Rousseau'nun yanı sıra Aydınlanmanın önde gelen diğer düşünürleri (Locke, Montesquıeu, Chalotais, Basedow, Condorcet, Diderot) de okulun iyi yurttaş yetiştirmedeki önemini ve bu anlamda devletin eğitim alanında üstlenmesi gereken rolü vurgular (Aytaç 1998).

Louis – René de Caradeux de la Chalotais (1706-1785) ise milli ve laik bir eğitim sistemi için parlamentoya sunduğu "Milli Eğitim Denemesi" ya da "Gençlik İçin Bir Öğretim Planı" başlıklı raporunda devletin yurttaşların eğitimini üstlenip eğitimin amacının devlet yurttaşlığı eğitimi olmasını savunur (Aytaç 1998). 16. yüzyıldan itibaren ilkokul amaçları arasında yazma, okuma, sayma, din, ahlak eğitiminin yanında topluma uyumu kolaylaştıracak kişisel davranış kurallarına alışma da eklenir. Pedagog Mathurin Cordier'in "Çocuklar için Medeniyet" kitabı, François Bourriquant'ın "Çocukların Eğitimi İçin Medeni Erdemlilik", Jean Baptiste de la Salle'nin 1711'de yayımlanan "Çocuklar İçin Medeniyet Görgü Kuralları" gibi kitaplardan etkilenen Fransız eğitimcileri 1800'lü yılların ikinci yarısından

başlayarak okul programlarına çok yönlü bir "medenilik eğitimini" dâhil ettiler (Üstel, 2014).

19. yüzyılda okullaşmanın da hız kazanmasıyla bu yüzyılın ikinci yarısından sonra Batı'nın yöneticileri ve eğitimcileri yurttaş eğitimine önem verdiler. Örneğin Belçika'da 11 Eylül 1860 ve 10 Ekim 1878 tarihli yönetmeliklerle ilk ve ortaöğretim kademelerinde kız ve erkek çocuklar için zorunlu hale getirildi. İsviçre'de ise 1873'ten itibaren yurttaşlık eğitimi tüm kantonlarda zorunlu ders kapsamında öğretim programına girmiştir. Almanya'da 1875 tarihli Eğitim Planı'yla, Avusturya Macaristan İmparatorluğu'nda 8 Nisan ve 19 Temmuz tarihli kararnamelerle ilköğretim programına alınmıştır (Üstel, 2014).

Amerika Birleşik Devletleri'nde ilkokul, öğretmen okulları ve liselerde özellikle erkek çocuklara yönelik yurttaş eğitimi "Yönetim Bilimi" adı altında programlarda yer alır. Ancak Avrupa Kıtası'nda yurttaşlık eğitiminin en kararlı ilerlediği ülke Fransa'dır. Fransa'daki yurttaşlık eğitiminin ideali, yurttaşlık farkındalığı ve duygusu, bireylerin davranışlarını denetim altına alıp kendilerinin diğer yurttaşlarla alakasını sağlayan bağlara önem vermek konusunda eğitmektir. Aynı zamanda insan doğasında bulunan iyimser bir anlayışla sınıf ve din ayrımlarını görmezden gelen bir siyasal toplum amaçlanmıştır. Böylelikle kilise devlet çatışmasının son bulacağı umulmuştur (Üstel, 2014).

BM Genel Kurulu, 10 Aralık 1948'de İHEB'yi kabul ettiği tarihte aldığı 217 D (III) sayılı kararıyla bildirgenin kabul edilmesinin, bireyin kurbanı olduğu baskı ve zorlamalardan kurtarılmasına katkıda bulunarak dünya barışını perçinlemeye yönelik tarihsel bir eylem olduğunu belirtmekle yetinmemiştir. Bildirge metninin halka yönelik olarak ve evrensel ölçekte dağıtılıp yayılması görüşünü de dile getirerek bildirgeyi tanıtmanın ve bu işlevi yerine getiren öğretmenin taşıdığı önemi vurgulamıştır. Hükümetlere, BM Anayasası'nın 46. maddesine bağlılıklarını göstermelerini öneren Genel Kurul, onlardan Bildirge metnini yayımlamaları ve ardından da Bildirgenin asıl olarak okullarda ve öteki öğretim kurumlarında dağıtılması, duyurulması, okutulması ve yorumlanması amacıyla çaba göstermeleri için ellerindeki olanakların hiçbirini esirgememelerini istemiştir (Gülmez, 2001).

Evrensel Bildirge dışında insan hakları eğitimine yer veren ilk belgelerden biri de 1949 yılında Türkiye'nin de onayladığı "Cenevre Sözleşmesi"dir. Ülkelerin, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun İHEB'yi kabul etmesinden sonra insan hakları eğitimine hız ve önem verdikleri ve bunun için gerekli projeler, toplantılar, konferanslar yaptıkları, seminerler verdikleri, aldıkları kararlar ve ortaya koyulan fikirlerin okullarda ve öğretmen yetiştiren kurumlarda sistemli bir şekilde kullanılmasını hedefledikleri görülmektedir (Kasapoğlu, 2001).

Avrupa içinde insan hakları çalışmaları da artmış ve 5 Mayıs 1949'da Avrupa Konseyi kurulmuştur. Avrupa Konseyi kurulurken ve 4 Kasım 1950 tarihli " Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi" hazırlanırken güdülen amaçlardan en başta geleni insan hak ve özgürlüklerinin geliştirilmesi ve etkin bir biçimde korunması olmuştur. Bu manada Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin önemi, batı demokrasisini somutlaştıran bir belge olmasıdır (Gözübüyük, 1992).

İHEB'nin kabulünden iki yıl sonra Ekonomik ve Sosyal Konsey, 24 Temmuz 1950 tarih ve 314 (XI) sayılı kararıyla UNESCO'yu, okullarda ve yetişkinlerin eğitimi (örgün ve yaygın eğitim) programları yoluyla olduğu gibi basın, radyo ve sinema yollarıyla da bildirgeye ilişkin öğretimi özendirmeye ve kolaylaştırmaya çağırmıştır. UNESCO'nun okullarda insan hakları öğretimini geliştirmek amacıyla 1951 yılında aldığı ilk önlem, insan haklarına ilişkin yöntem, araç-gereç ve programlar konusunda bir soru kâğıdı hazırlamak olmuştur (Gülmez, 2001). UNESCO, 1953 yılında, uluslararası anlayış için bir eğitim programı uygulayan Ortak Okullar Sistemi'ni (associated schools) oluşturmuştur. İnsan haklarına ilişkin en güvenilir veriler Ortak Okullar Projesi'ne ilişkin raporlardan elde edilmiştir. Projeye on beş ülkeden otuz üç okulun katılımıyla başlanmış ve katılan ülkelerin sayısı her geçen gün artmıştır. Ortak Okullar Projesi kapsamında insan hakları konusu, Birleşmiş Milletler ve ilgili kurumların amaçları ve çalışmaları yer almıştır. Programlarda ağırlık insan ilişkileri, ülkeler arasındaki karşılıklı saygı ve anlayış ile insan hakları alanında yapılan çalışmalara verilmektedir ve projeye ilişkin çalışmalar, proje dâhilindeki tüm okullarda eşgüdümlü bir şekilde yürütülmektedir (Kepenekçi, 2000b).

BM, Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) insan hakları ve demokrasi eğitimini tüm ülkelerde yaygınlaştırmak istemektedir. Bundan dolayı, UNESCO 17 Ekim-23 Kasım 1974 tarihleri arasında, Paris'te "Uluslararası Anlayış İçin Eğitim, İş Birliği ve Barış, İnsan Hakları ve Temel Özgürlükler İçin Eğitim" konulu genel bir konferans yapmıştır. UNESCO'nun adalet, özgürlük, insan hakları ve barış amacına dönük eğitim etkinliklerini özendirme ve destekleme sorumluluğu yinelenmiştir. Kararda örgün ve yaygın eğitim kurumları kadar, eğitimin çevresini oluşturan diğer kişi ve kuruluşlarca da bilinmesinin sağlanması istenmiştir. İnsan hakları eğitimini düzenleyen 1974 tarihli tavsiye kararında insan hakları eğitimi alanında hala güncelliğini koruyan konular mevcuttur (Kepenekçi, 2000b: 26-29).

25 Ekim 1978 tarihinde Avrupa Konseyi'nde, insan hakları öğretimi kararı alınmıştır. Bu karara göre, tüm insanların insan haklarını ve bunun gerektirdiği sorumlulukları olabildiğince erken yaşlarda öğrenmesi gerektiğini düşünerek demokratik bir toplum olmanın beraberinde getirdiği insan hakları ve temel özgürlükler eğitimini zorunlu görmektedir (Kepenekçi, 2000b: 30). Bunların yanı sıra insan hakları eğitimi ve öğretimi konusunun ele alındığı uluslararası toplantılar yapılmıştır. 1978 Viyana Kongresi, 1987 Malta Kongresi, 1993 Montreal Kongresi ve 1993 Viyana Dünya Konferansı bu şekilde düzenlenen hukuksal bağlayıcılığı olmayan fakat konuyla ilgili önerilerin sunulduğu toplantılardır (Balkis, 2005).

Avrupa Konseyi, okullarda insan hakları öğretim ve öğrenimi tavsiye kararı 14 Mayıs 1985'te kabul edilmiştir. Bu karara göre, tüm gençlerin, çoğulcu demokrasi ortamı içinde yaşamak ve insan haklarını benimsemek üzere eğitilmeleri gerektiği dile getirilmiş ve okul ortamında, insan onuruna ve kişisel farklılıklara saygı gösterilmesi, hoşgörü ve fırsat eşitliğinin sergilenmesi gerektiği belirtilmiştir. Okul ve sınıf ortamının saygı temeline dayalı, demokratik ilişkilerle örülü olmasının önemi üzerinde durulmuştur. İnsan hakları eğitiminin başarıya ulaşmasını sağlayan önemli etmenlerden biri de hiç kuşkusuz öğretmenlerdir. Öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında insan hakları eğitimi almalarının gerekliliği üzerinde durulmuş ve bu eğitimin hem insan haklarının bir disiplin olarak öğretilmesi hem de okul ortamına insan haklarıyla ilgili değerlerin uyarlanmasının öğretilmesi öngörülmüştür (Kepenekçi, 2000b: 34).

Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT), 19 Ocak 1989 tarihli Viyana Bildirisi'nde, teşkilata üye devletlere, AGİT Belgeleri ve insan haklarına ilişkin diğer belgelerin yayınlanarak kitlelerin bu konuda bilgilendirilmesi, hak ve yükümlülüklerini öğrenmelerinin sağlanması ve eğitim kurumlarında insan hakları eğitimine önem verilerek teşvik edilmesini tavsiye etmiştir (Ünal, 1997: 7). Günümüzde kurduğu insan hakları denetim mekanizmalarıyla en etkin ve dikkate değer çalışmaları yapan Avrupa Konseyi ise, bu alandaki eğitime çok daha fazla önem vermektedir. Avrupa Konseyi Bakanlar Kurulu bu amaçla, 25 Ekim 1978 ve (78) 41 sayı ile 14 Mayıs 1985 tarih ve R(85) 7 sayılı iki tavsiye kararıyla (Bkz: Kepenekçi 2000: 164) üye devletlere, orta ve yükseköğretim kurumlarında insan hakları derslerini eğitim programlarına alma çağrısında bulunmuştur. Avrupa Konseyi'ne göre, insan haklarına ilişkin bilgiler, olabildiğince genç yaşlarda verilmelidir (Ünal, 1997: 7).

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHS), BM tarafından benimsenmiş ve yürürlüğe girmiştir. ÇHS, çocukların haklarını düzenleyen en geniş belgedir. Bu sözleşmenin 42. maddesine göre sözleşmede yer alan haklara ilişkin tüm ilkelerin hem çocuklar hem de yetişkinler tarafından öğrenilmesi ve öğretilmesi öngörülmüştür. Sözleşme hakkında bilgilenmeyi düzenleyen 42. madde aynen şöyledir:

"Taraf devletler, sözleşme ilke ve hükümlerinin uygun ve etkili araçlarla yetişkinler kadar çocuklar tarafından da yaygın biçimde öğrenilmesini sağlamayı taahhüt ederler. Bu maddeye göre, çocukların sahip oldukları bu haklar konusunda bilgilendirilmeleri, taraf devletlere yüklenen bir yükümlülüktür. Çocuk hakları alanında eğitimi öngören bu madde, aynı zamanda, çocukların insan hakları alanında eğitimi almalarına yönelik bir nitelik de taşımaktadır. Sahip oldukları haklar konusunda bilgilendirilen çocuklar, yetişkinlik yıllarında da haklarını kullanma, korunmasını sağlama ve başkalarının haklarına saygı duyma konusunda bilinçli insanlar olacaklardır. Bu yüzden sözleşmenin 42. Maddesinin, insan hakları eğitimi ile yakından ilişkili bir nitelik taşıdığı söylenebilir" (Kepenekçi, 2000b: 26).

BM Genel Kurulu 20 Aralık 1993 tarihinde 48/127 sayılı "İnsan Hakları Eğitimi On Yılı" kararını Viyana'da yapılan İnsan Hakları Dünya Konferansı'ndan sonra kabul

etmiş ve bu kararda, önceki uluslararası yasal düzenlemelerdeki hükümlerde göz önüne alınarak insan hakları eğitimi ile ilgili önerilere yer vermiştir. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu 23 Aralık 1994 tarihinde 49/ 184 sayılı kararla ise 1 Ocak 1995'ten başlayarak on yıllık bir dönemi "Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Eğitimi On Yılı, 1995-2004" olarak kabul etmiştir. Böylece insan hakları eğitimi evrensel bir öncelik olarak dünyanın gündemine girmiştir (Gülmez, 1998; Kepenekçi, 2000).

2.6. Türkiye'de İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitiminin Gelişimi

Ülkemizde Osmanlı Devleti'nin son yıllarına kadar uzanan bir vatandaşlık eğitimi tarihçesi vardır. Günümüze kadar uzanan bu süreçte vatandaşlık eğitimi programları zaman zaman değişikliklere uğramıştır. 19. yüzyılın Osmanlı aydınları şüphesiz Fransa'daki bu gelişmeleri yakından takip etmişler ve bundan etkilenmişlerdir. Böylelikle ilk Malumat-ı Medeniye dersi II. Meşrutiyet'in ilanıyla öğretim programlarına dâhil edilmiş ve ilk Malumat-ı Medeniye ders kitapları da 1908'de yayımlanmıştır. 1908'deki Malumat-ı Medeniye ve Hukukiye ders kitaplarından günümüze kadar uzanan yaklaşık yüz yılı aşkın zaman zarfında, siyaset sınıfı tarafından oluşturulan "makbul vatandaş" profilinin belli başlı unsurları, Türk siyasal kültürüne egemen olan zihniyet kalıplarına ve bunların zaman içindeki dönüşümüne ilişkin ipuçları vermektedir. Tebaadan vatandaşa geçisin ilk 'an'ını oluşturan bağımsızlığın ilanının sonrasında öğretim programlarına giren Malumat-ı Medeniye dersi, yeni yönetim biçiminin ve bu bağlamda yeni toplum projesinin ihtiyaç duyduğu insan ve yurttaşın üretiminde hiç kuşku yok ki önemli bir yere sahiptir (Üstel, 2014: 319).

Demokrasi ve insan haklarının önemsendiği eğitim, uluslararası sözleşme, belgeler ve anayasa dışında Milli Eğitim Mevzuatı'nda öngörülen kurallar gereği olarak da devletin yerine getirmesini gerektiren görevidir. 14 Haziran 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde, Türk ulusunun tüm bireylerin yetiştirilmesinde öngörülen genel amaçlar saptanmıştır. Eğitim ve öğretim sisteminin düzenlenmesinde temel alınması öngörülen bu amaçların ikisinde insan haklarından söz edilmiştir (Kasapoğlu 2001'den aktaran Balkis, 2005).

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan on dört temel ilkeden biri de "Demokrasi Eğitimi"dir. 11. maddede yurttaşlara kazandırılacak demokrasi bilincinin, özgür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleştirilmesi ve sürdürülmesi açısından taşıdığı önem vurgulanmış ancak demokrasi eğitiminde "Atatürk Milliyetçiliği" ile bağdaşmayan düşüncelerin dışlandığı belirtilmiştir (Gülmez, 1996).

Türkiye'de insan hakları eğitimi konusunda 1990 yılından itibaren çeşitli çalışmalar yapılmıştır. "TBMM İnsan Hakları İnceleme Komisyonu" 05.12.1990 tarih ve 3686 sayılı yasa ile kurularak insan hakları ihlallerini tespit ederek ilgili yerlere iletmek, konu ile ilgili raporlar hazırlamak ve gerektiğinde öneriler vermek gibi görevler üstlenmiştir. TBMM İnsan Hakları İnceleme Komisyonu, İnsan Hakları Eğitimi ile ilgili değişik kurumlarla yazışmalarda bulunmuştur. Komisyon; vatandaş dilekçeleri, basında çıkan yazılar ve kamuoyunun baskısı sonucu, insan haklarının eğitim konusu yapılması için bir çalışma yapmış, MEB ve bünyesinde eğitim fakültesi bulunan üniversitelerle değişik zamanlarda yazışmalar yapmıştır. Komisyon 15.05.1991 tarih ve 142 sayılı yazısı ile MEB'e yazdığı yazıda ilk ve orta dereceli okulların programlarına "İnsan Hakları Eğitimi" dersinin konulmasını önermiştir (Gülcan, 1997).

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 1995-2004 yılları arasını "İnsan Hakları Eğitimi Birleşmiş Milletler On Yılı" olarak ilan etmesi ile Türkiye'de de insan hakları eğitimi alanında yapılan çalışmalar hız kazanmıştır (Yılmaz, 2007). Bununla birlikte insan hakları eğitimi alanında özellikle Milli Eğitim Bakanlığının yaptığı çalışmalar önemlidir. Bu çalışmalar; "İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Komitesi", "Türkiye'de İnsan Hakları Eğitiminin Bugünü ve Geleceği Toplantısı", "Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi İle Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi" çalışmalarıdır (Balkis, 2005).

Milli Eğitim Bakanlığı'nca insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimine yönelik yapılan çalışmalar arasında ders ihdas etme ve öğretim programı geliştirme çalışmaları da bulunmaktadır.[3] Genellikle öğretim programı geliştirme kapsamında yapılan çalışmaların sonuncusu 2012 yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesiyle

[3] İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimine ilişkin gelişime problem durumunda değinildiği için burada tekrar ayrıntılı bir açıklama yapılmamıştır.

yaşanmış, bu çerçevede ilkokul 4. sınıflarda İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin okutulması kararlaştırılmıştır (MEB, 2015).

2.7. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı

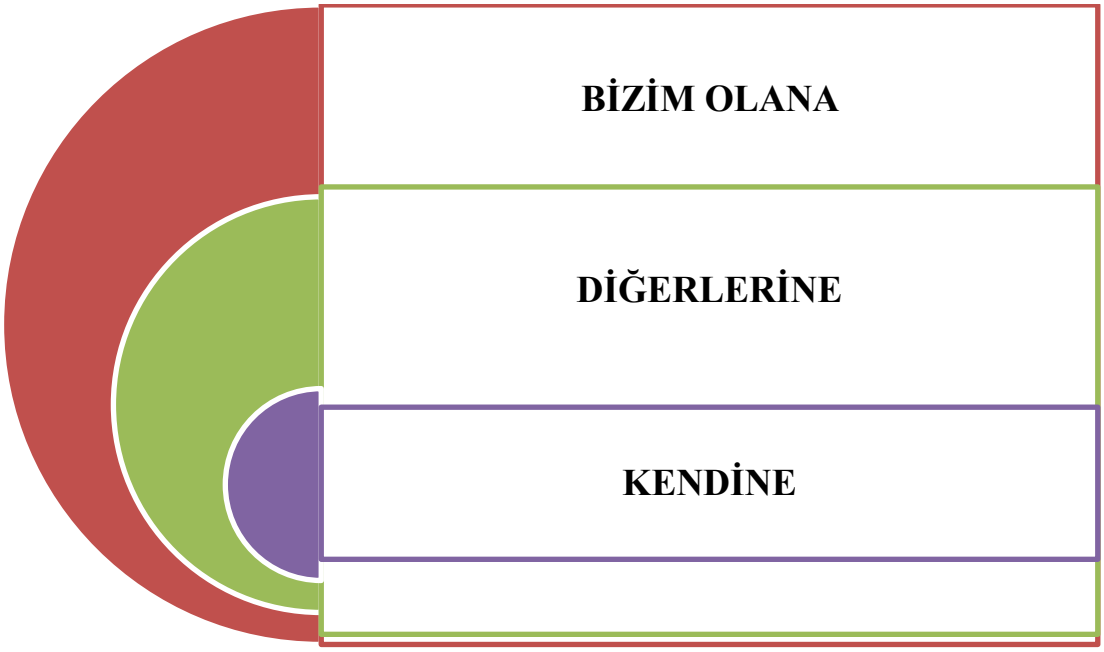
Bu bölümde öğretim programının amaçları, temel yaklaşımı, programın yapısı ve programın uygulanmasına ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

2.7.1. Öğretim Programının Genel Amaçları

İlkokul 4. sınıflarda "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" dersi öğrencilere kavramsal bilginin öğretilmesinin yanında; insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili temel değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır. "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı"[İHYDÖP] öğrencilere, insanlığı benimseyen, hak, özgürlük ve sorumluluk bakımlarından çocuk olmanın ayrıcalıklarını keşfetmelerini sağlayan ve aynı zamanda hak ve özgürlüklerin kullanılabilmesi için sorumluluk üstlenen, insan hakları ve demokrasinin geliştirilmesi için insanlara eşit ve adil davranan bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir (MEB, 2015).

2.7.2. Öğretim Programının Temel Yaklaşımı

Öğretim programı değerler çerçevesinde inşa edilmiştir. Kendini toplumun önemli ve vazgeçilemez bir parçası olarak gören ben değil biz mantığıyla toplumu var eden değerlerine bağlı bireyler yetiştirmek esas alınmıştır. Değerleri olan ve değerlerine sahip çıkan bireyler ve toplumlar varlıklarını sürdürür. İnsan olmanın gereği, eşitlik, adalet, sorumluluk, uzlaşma, hak ve özgürlükler, kurallar, paylaşma ile birlikte yerine gelir. İnsan aldığı kararlarla bazen kendini, bazen diğerlerini bazen de toplumun bütününü etkiler. Toplumun diğer adı ise "biz"dir. Bu nedenle insanın, kararlarında "biz"i hesaba katarak adil, eşit, hoşgörülü, saygılı, sorumlu davranması bir zorunluluktur. İnsan her zaman kendine, diğerlerine ve topluma karşı sorumlu olduğunu unutmamalıdır (MEB, 2015).



Şekil 6. Dersin temel yaklaşımı (MEB, 2015).

İHYD dersi öğretim programında üniteler ve ünitelerdeki kazanımlar insanı merkeze alarak "canın ve tenin dokunulmazlığı", "aktif yurttaşlık", "barış", "uzlaşı", "birlikte yaşama", "farklılıklara saygı", "hukukun üstünlüğü" gibi konularda esas değerlerin benimsenmesini esas alınmıştır (MEB, 2015).

Program aynı zamanda canın dili, dini, rengi olmaksızın herkesin sadece insan olmasından dolayı değerli olduğunu ve bu nedenle canın dokunulmazlığının sağlanması ve ona saygı duyulması gerektiği üzerinde durmaktadır. Çocukların çocuk olarak haklarını bilmeleri ve haklarının ihlali durumunda ne yapmaları gerektiğinin bilincinde olmaları önemsenmiştir (MEB, 2015).

2.7.3. Öğretim Programının Yapısı

İnsan olmanın nitelikleri ve bu niteliklerin haklarla olan ilişkisi ile başlayan birinci ünite, çocuk ile yetişkin arasındaki farklardan hareketle çocuk haklarına vurgu yapmaktadır. Öğrencinin hem kendisini hem de diğer insanlarla etkileşimini sorgulamasına imkân tanınmaktadır. Hak, özgürlük ve sorumluluk üzerinde

durmaktadır. Ve bu üç kavram birbiriyle ilişkilidir. Bu ünitede hak, özgürlük ve sorumluluk ilişkisi kavratıldıktan sonra öğrencilerin bir değer olarak özümsemelerini sağlayacak kazanımlar yer almaktadır. Hak, özgürlük ve sorumlulukların kullanıldığı, kısıtlandığı, ihlal edildiği durumlar ile bunların birlikte yaşama kültürüne etkisi değerlendirilmektedir (MEB, 2015).

2.7.4. Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar

Programın uygulanmasında öğrenci merkezli bir yaklaşım esas alınmıştır. Her kazanıma bir masal seçilip dersin işlenmesi esas alınmıştır. Öğretmene kazanımın daha etkili gerçekleşmesi için başka masallar kullanma esnekliği tanınmıştır. Öğrenci merkezli anlayışla masallar öğrenciler tarafından okunup öğretmen rehberliğinde öğrencilerden masaldan ne anladıklarının tartışılması istenmiştir. Çeşitli sorularla konuyu tartışıp bir anlayış ve kavrayışa ulaşmalarının sağlanması istenmiştir. Temel kural ve bilgiler sınırı dâhilinde konuya ilişkin en son öğretmen tarafından açıklama ve bilgilerin doğrudan verilebileceği belirtilmiştir (MEB, 2015).

2.7.5. Üniteler

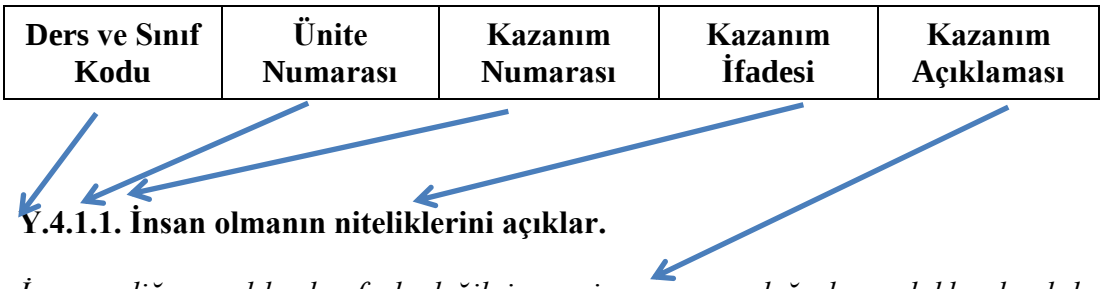
Tablo 2.1. Üniteler ve kazanım sayıları

Ünite Numarası	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	%
1	İnsan Olmak	4	13,33
2	Hak, Özgürlük ve Sorumluluk	7	23,33
3	Adalet ve Eşitlik	6	20,00
4	Uzlaşı	4	13,33
5	Kurallar	4	13,33
6	Birlikte Yaşam	5	16,68
Toplam		**30**	**100**

‘İnsan Olmak’ adlı birinci ünitede, insan olmanın nitelikleri, insan olmaktan dolayı temel ve vazgeçilemez haklar ve bu haklara kendi yaşamından örnekler verdirilmesi ayrıca çocuk ve yetişkin olarak sahip olunan haklar ile çocuk ve yetişkin ayrımına varılması sağlanmak istenmiştir (MEB, 2015).

2.7.6. Kazanımlar

Dersin kazanımları açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir. Kazanımlara dair açıklamalar verilmiş olup öğretmeni, kazanımı verirken hangi değerler, hangi konular ve hangi can alıcı noktalar üzerinde durulması gerektiği konusunda yönlendirmektedir (MEB, 2015). Üniteler kazanımlardan oluşmaktadır. Ünite kazanımlarında yer verilen unsurlar aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:



Şekil **7.** Kazanımların şekilsel görünümü

Dersin kazanımları 6 farklı ünite kapsamında yapılandırılmıştır. "İnsan Olmak" adlı 1. ünitede 4 kazanım bulunmaktadır. Bu ünitede insan olmanın özellikleri, insan olmaktan dolayı sahip olunan haklar, haklarına yaşamından örnekler vermesi ve hak, görev, sorumluluk, özgürlük gibi kavramlar açısından yetişkinler ile çocukların arasındaki farklar vurgulanmak istenmiştir (MEB, 2015).

"Hak, Özgürlük ve Sorumluluk" adlı 2. ünitede 7 kazanım bulunmaktadır. Bu ünitede hak, özgürlük ve sorumluluk kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkiye ve hak ve özgürlüklerini kullanabilen ve kullanmayan çocuklar arasındaki farkı anlayabilme üzerinde durulmuştur. Yine 2. ünitede hak, özgürlük ihlalleri ve bunun çözümleri, hak ve özgürlüklere saygı duyma ve hak ve özgürlükleri kullanmanın birlikte yaşama kültürüne etkisini konu almıştır (MEB, 2015).

"Adalet ve Eşitlik" adlı 3. ünitede 6 kazanım vardır. Bu ünitede insanların farklılıklar, adalet ve eşitlik arasındaki farkı anlayabilme, adil ve eşit davranılmadığında insanlarda oluşabilecek duyguları açıklama, adaletin ve eşitliğin sağlanamadığı durumları karşılaştırma gibi konular ele alınmıştır (MEB, 2015).

"Uzlaşı" adlı 4. ünitede 4 kazanım bulunmaktadır. Bu ünitede insanlar arasındaki anlaşmazlıkların nedenleri, uzlaşma gerektiren ve gerektirmeyen durumları karşılaştırma, anlaşmazlıkları çözmek için uzlaşı yolları arama, anlaşmazlık ve uzlaşı durumlarının sonuçlarını örneklerle karşılaştırma konuları üzerinde durulmuştur (MEB, 2015).

"Kurallar" adlı 5. ünitede 4 kazanım bulunmaktadır. Bu ünitede kural kavramını sorgulama, kural, özgürlük ve hak arasındaki ilişkiyi değerlendirme, belirlenmiş kurallara uyma, kurallara uymanın toplumsal uyuma ve birlikte yaşamaya olan katkısını değerlendirme konuları üzerinde durulmuştur (MEB, 2015).

"Birlikte Yaşama" adlı 6. ünitede 5 kazanım bulunmaktadır. Bu ünitede birlikte yaşamak için bir yurda ihtiyaç duyma, yurttaş olmanın sorumluluklarını yerine getirme, devletin yurttaşa karşı sorumluluklarını fark etme, birey ve toplum arasındaki ilişkinin ortak sahiplik üzerinden kurulduğunu bilme konuları üzerinde durulmuştur (MEB, 2015). Dersin kazanımları *(Bkz Ek-1)'de* verilmiştir.

2.7.7. Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci

Programın uygulanmasında kendi kültürümüzün ve medeniyetimizin değerlerini içeren masallar üzerinden kazanımların işlenmesi tercih edilerek geleneksel ders kitabı anlayışı dışına çıkılmıştır. Yurttaşlık, İnsan Hakları ve Demokrasi ile ilgili değerlerin içselleştirilmesi amaçlanmaktadır. Böylece öğrenci kendisini masal kahramanlarının yerine koyarak empati yeteneğini geliştirmesine yardımcı olurken aynı zamanda sıra dışı bir öğrenme-öğretme süreci izlenerek bu sürecin hem yaratıcılığı artırması hem de dersi zevkli bir hale getirmesi amaçlanmıştır (MEB, 2015).

2.7.8. Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımı

Öğretim programının yapısı hem süreç hem de sonuç odaklı bir ölçme değerlendirme anlayışını esas almaktadır. Bu anlayışa uygun olarak öğretmen, öğrenciler üzerinde bir ölçme ve değerlendirme baskısı oluşmaması amacıyla etkinliklerin ve gözlemlerin kullanılmasına öncelik vermelidir. Bu sebeple program öğretmenlere

gerekli esnekliği sağlamaktadır. Ölçme-değerlendirme sürecinde öğretmenin; kazanımların gerçekleşme düzeyini ve öğrencilerin gelişim düzeyini süreç içerisinde izlemesini, öğrenme eksikliklerini ve güçlüklerini belirleyerek eksikleri giderme veya öğrenmeyi geliştirme amacıyla düzenlemeler yapmasını esas almıştır. Ayrıca öğretmene, öğrenciyi gözlemleyerek gerekli tedbirleri bu süreçte almasına dayalı bir ölçme yaklaşımı getirmiştir (MEB, 2015).

2.8. Konu İle İlgili Yapılan Çalışmalar

2.8.1. Kuramsal Çalışmalar

Izgar (2017), *"İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Ders Kitabının Yapılandırmacı Yaklaşım Açısından Analizi"* adlı çalışmasında 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında uygulamaya konulan ilkokul 4. sınıf İHYD ders kitabı ile 4. sınıf İHYD dersi öğretim programının yapılandırmacı yaklaşım açısından analizi yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmadan elde edilen bulgular içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretim programında belirtilen kazanımların Krathwohl'un duyuşsal alan taksonomisinde yer alan alma, tepki verme, değer verme, örgütleme basamaklarında olduğu tespit edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğretim programında amaçlanan kazanımların, ders kitabının ünite ve konularında yer alan okuma parçaları ve bu okuma parçalarına dayalı sorularla tartışma tekniği esas alınarak öğrencilere aktarılamaya çalışıldığı, bunun dışında başka bir etkinliğe rastlanmadığı görülmüştür.

Oğuşgil (2016), *"Avrupa Birliği'ne Üye Ülkeler ile Türkiye'de Vatandaşlık Eğitimi"* adlı çalışmada Avrupa Birliği'ne aday ülkeler ile Türkiye'deki vatandaşlık eğitimini ele almaktadır. Çalışmayla belirgin olarak AB'ye üye ülkelerde vatandaşlık eğitimi ile ulaşılmaya çalışılan hedefler ile ulusal müfredatlarda yer alan temaları tespit etmek ve Türkiye'de 2015-2016 yılında ilkokul 4. sınıfta okutulmaya başlanan "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" dersinin bahsi geçen hedefler ve temaları ne derecede yansıttığı sorusuna cevap aramak amaçlanmaktadır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Som ve Karataş (2015), "*Türkiye'de Vatandaşlık Eğitimi Üzerine Bir İnceleme"* adlı çalışmada, Türkiye'de ilk ve ortaöğretim seviyesinde vatandaşlık eğitiminin, öğretim programı, okulda öğrenci ve veli katılımı, öğrencinin topluma katılımı, ölçme ve değerlendirme, öğretmen ve müdürlere destek sağlama boyutları altında incelenmesi amaçlanmıştır. Konu ile ilgili yapılmış bilimsel araştırmaların sonucunda elde edilen temel bulgular incelenmiş ve sunulmuştur. Çalışmanın sonucunda vatandaşlık eğitiminin 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı itibariyle ilköğretim 4. sınıfta zorunlu bir ders olarak okutulmasının yanı sıra diğer derslere entegre edilerek verilmesi, kazanımların süreklilik kazanması açısından önemli görülmektedir. Dersin kazanımlarının, sosyal katılımı destekleyen ve çok kültürlülüğe duyarlı nitelikte geliştirilmesine dikkat çekilmektedir. Etkili bir vatandaşlık eğitimi için kullanılan öğretim yöntemlerinin, vatandaşlık eğitimine ilişkin bilginin yanı sıra beceri ve tutumları da kazandırabilecek özellikte olması, sınıf dışı öğrenme etkinliklerinin arttırılması ve farklı tekniklerin dâhil edildiği süreç odaklı değerlendirmeler önerilmektedir. Ayrıca demokratik bir okul kültürü yaratabilmek için öğretmen ve okul yöneticilerinin yeterliliklerinin ve okul-aile işbirliğinin önemi üzerinde durulmuştur.

Elkatmış (2013), "*1998 Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Programı ile 2010 Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Programlarının Karşılaştırılması"* adlı çalışmada 1998 yılından 2010 yılına kadar okutulan 7 ve 8. sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi (VİHE) ders programı ile 2010-2011 eğitim-öğretim yılında uygulamaya giren 8. sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi (VDE) ders programlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Bu doğrultuda eğitim programlarının temel ögeleri olan hedef-kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile değerlendirme boyutları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmuştur. Bu çalışmada, nitel araştırmalarda veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonunda, 1998 programının bilgi temelli yerel vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflerken, 2010 programının ise beceri ve değerleri ön plana alarak aktif, katılımcı bir dünya vatandaşı yetiştirmeyi hedeflediği sonucuna ulaşılmıştır.

Koçoğlu (2008) "*İnsan Hakları ve Demokrasi Kavramlarının İlköğretim Sosyal Bilgiler Müfredatındaki Yeri"* adlı yüksek lisans çalışmasında II. Meşrutiyet

dönemine ait 1329 (1913) programı; TBMM hükümeti dönemine ait 1338 (1922) programı; Cumhuriyet dönemine ait 1340 (1924), 1926, 1936, 1948, 1962, 1968 ilkokul müfredat programları, 1938, 1949, 1970 -1971 tarihli ortaokul müfredat programları; 1981 tarihli Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük müfredat programı; 1985 tarihli Ortaokul Milli Tarih müfredat programı; 1992 tarihli Ortaokul Vatandaşlık Bilgileri Öğretim müfredat programı; 1998 tarihli İlköğretim Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve İnsan Hakları eğitimi müfredat programları incelenmiştir.

Alkın (2007), "*İngiltere ve Türkiye'de İlköğretim Programlarındaki Vatandaşlık Eğitiminin Karşılaştırılması"* adlı yüksek lisans çalışmasında Türkiye ve İngiltere'de ilköğretim seviyesindeki vatandaşlık eğitimi programlarını karşılaştırmak, bulgular sonucunda Türkiye'deki vatandaşlık eğitimi uygulamasına öneriler getirmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla İngiltere ve Türkiye'deki vatandaşlık eğitimi programları, "izlenen politikaların tarihsel gelişimi", "benimsenen yaklaşımlar", "kazanımlar", "değerlendirme süreçleri" ve "katılıma verilen önem" açısından incelenmiştir.

Balkis (2005) *"İnsan Hakları Eğitimi'nin Hukuksal Temelleri ve Türkiye'de İnsan Hakları Eğitimi ile İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi"* adlı yüksek lisans çalışmasında insan hakları eğitiminin anlamı, amaçları, temel ilkeleri ile hukuksal temelleri ve Türkiye'de insan hakları eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar araştırılmış, incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırma, betimsel yöntemlerden genel tarama modeliyle yürütülmüştür. Konular literatür tarama, bütünleştirme ve değerlendirme yapılarak çözümlenmiştir. Bu yüzden konunun eğitsel ve yasal boyutlarını ele alan literatür taraması yapılmıştır. Araştırmada insan hakları ve eğitimi boyutunda uluslararası ve ulusal belgeler ile resmi ve gönüllü kuruluşların çalışmaları, kararlar ve toplantılar incelenmiştir; buna karşın ulusal mevzuatın çok da yeterli olmadığı görülmüştür. Yine son yıllarda önceki yıllara oranla bu konuda bir artışın olduğu, bunun da Avrupa Birliği'ne giriş süreci ile bağlantılı olduğu söylenebilir.

Gülcan (1997) "*Türk Eğitim Sisteminde İnsan Hakları Eğitimi"* adlı yüksek lisans çalışması, 1990-1995 yılları arasında insan hakları eğitimine katkısı bulunan kurum, kuruluş, kişilerin çabalarını değerlendirmek üzere yapılmıştır. Türk eğitim

sisteminde "İnsan Hakları Eğitimi" kaynak tarama, bütünleştirme, çözümleme olarak ele alınıp çözümlenmeye çalışılmıştır.

Alanla ilgili kuramsal çalışmalara bakıldığında Türkiye'deki insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitiminin hukuksal dayanaklarını ve eğitimin durumunu analiz eden çalışmalar olduğu dikkati çekmektedir. Ayrıca Türkiye'de değişik yıllarda hazırlanmış olan dersin öğretim programlarını ve yine gerek Avrupa'nın gerek diğer ülkelerin öğretim programlarını Türkiye'deki İHYD dersi öğretim programı ile karşılaştıran çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar genellikle, tarama modeliyle yürütüldüğü görülmektedir.

Öte yandan İHYD dersi öğretim programı ile bu dersin kitabının yapılandırmacı yaklaşım açısından analizinin yapıldığı çalışmanın, Krathwohl'un duyuşsal alan taksonomisine göre içerik analizi yapılarak yürütüldüğü dikkati çekmektedir. Kuramsal çalışmaların yüksek lisans ve makale çalışması olarak yoğunlaştığı görülmektedir.

2.8.2. Uygulamalı Çalışmalar

Balbağ, Bayır ve Ersoy (2017) "*İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersini Öğretmenler ve Öğrenciler Nasıl Algılıyor?"* adlı çalışmada öğrenci ve öğretmenlerin bu dersle ilgili tecrübe ve algılarını belirlenmek istenmiştir. Çalışma nitel araştırma deseninden olgubilim deseni ve çalışma grubu maksimum çeşitlilik örneklemesiyle oluşturularak yürütülmüştür. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiş olup verilerin analizi tematik analizle yapılmıştır. Öyküler dayalı bir öğretim modeli benimsendiği için öğrencilerin bu dersi Türkçe dersi gibi algıladığı, dersin demokratik değerleri çoğunlukla kazandırdığı, geleneksel değerlendirme yönteminin yetersiz kaldığı, bu dersin daha işlevsel bir hale gelmesi için içeriğinin yenilenmesi gerektiği, ayrıca ders kitabının ve ders materyallerinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Oğuz Haçat ve Demir (2017) *"İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersine İlişkin Görüşleri"* adlı çalışmasında 4. Sınıf öğrencilerinin bu dersin kavram ve değerlerinin ne anlam ifade ettiği ile insan ve

çocuk haklarına dair görüşleri belirlenmek istenmiştir. Çalışma grubu amaçlı örneklem yönteminden uygunluk örneklemi ile oluşturulmuştur. Açık uçlu görüşme formu ile veriler elde edilmiş ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu çalışmada bu dersi alan öğrencilerin; hak, özgürlük, sorumluluk gibi kavramlara çocuk penceresinden bakmak ve değerler hakkında bilinç sahibi olmalarının kolaylaştığı söylenebilir. Öğrenciler bu derse karşı olumlu tutum sergiledikleri, ders kitabının daha etkili olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca adalet ve eşitlik kavramlarını ise öğrencilerin karıştırdıkları sonucuna da ulaşılmıştır.

Toprak ve Demir (2017) "*İlkokul 4. sınıf* "*İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersinde Yaşanan Sorunların Sınıf Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi"* adlı çalışmasında insan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersinde yaşanan sorunları ve öğretmenlerin bu dersle ilgili önerilerini sunmak amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür ve bu kapsamda katılımcılar maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi seçilmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 4. sınıf öğrencilerinin yaş grubu göz önüne alınarak İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin 4. sınıfta okutulmasının öğrencilere faydalı olacağı görülmektedir. Fakat ders kitabı içeriğinin ve İHYD dersi programı kazanımlarının, öğrencilerin bilişsel somut işlemler döneminde olmasından dolayı konu ve kavramlarda sadeleştirmeler yapıldığı ve kazanımlar ile ders süresi arasında denge kurulduğu takdirde, derste yaşanan zorlukların üstesinden gelinebileceği yönünde öğretmenlere çeşitli önerileri olduğu görülmektedir.

Ersoy (2016) "*Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersine İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve Öğrencilerinin Algısı"* adlı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrencilerinin vatandaşlık ve demokrasi eğitimine ilişkin algılarını anlamaya çalışmaktadır. Fenomenoloji deseninde yürütülen bu araştırmaya sosyal bilgiler öğretmenleri ve sekizinci sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırma verileri iki öğretmenin vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde yapılan katılımcı gözlem, öğretmenler ve öğrencilerle ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme ile toplanmış ve tematik olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, bu dersin ilköğretim programında yeterli düzeyde yer almadığı, içeriğinin öğrencilere vatandaşlık

yeterliklerini kazandırmak için yeterli olmadığı, derse gerekli önemin verilmediği, öğretmen ve öğrencilerin memnuniyet düzeyinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Çolak (2015) "*Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Derslerinde Küresel Vatandaşlık Eğitimi"* adlı doktora çalışmasında, Türkiye'de Sosyal Bilgiler (4.-5. ve 6.-7.) dersleri ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi kapsamında küresel vatandaşlık eğitiminin nasıl gerçekleştirildiğini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Karma yöntemle gerçekleştirilen bu araştırmada yakınsayan paralel karma desen kullanılmıştır. Çalışmanın nicel kısmında tarama araştırmasından, nitel kısmında ise temel nitel araştırmadan faydalanılmıştır. Çalışma grubu karma yönteme uygun olarak iç içe geçmiş örneklemle belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin ve öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerini küresel vatandaşlık eğitimi noktasında yetersiz bulduğu tespit edilmiştir.

Erdoğan (2015) "*Ortaöğretim Demokrasi ve İnsan Hakları Dersi Öğretim Programının Avrupa Birliği Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi"* adlı yüksek lisans çalışmasında Demokrasi ve İnsan Hakları Dersi 2013 Öğretim Programını, Avrupa Birliği'nin demokrasi ve insan hakları eğitimi değerlerine göre değerlendirmek, eksik ve uyumlu yönlerini alan uzmanları görüşleri neticesinde ortaya konmuştur. Bu amaç doğrultusunda 8 alan uzmanı akademisyenden yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veri toplanmıştır. Görüşme formu 9 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunun hazırlanma sürecinde alan uzmanlarından, dil uzmanlarından ve ölçme değerlendirme uzmanından dönütler alınmıştır. Öğretim programının genel kazanım ifadeleri ve uygulamaya yönelik bazı eksikleri dışında, genel itibariyle Avrupa Birliği'nin demokrasi ve insan hakları değerlerine uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Özellikle adalet ve eşitlik değerleri bakımından Avrupa Birliği'ne tam bir uyum sergilediği sonucuna varılmıştır.

Kansu (2015) "*İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinde Etkin Vatandaşlık Eğitiminin Etkililiği"* adlı doktora çalışmasında, etkin vatandaşlık ile ilgili geliştirilen etkinlikler 4. Sınıf öğrencilerine deneysel araştırma deseni uygulanarak bu etkinliklerin etkililiği ve kalıcılığı gözlemlenmiştir. Araştırma yöntemi deneyseldir. Deneysel yöntemde, "ön test-son test kalıcılık testi kontrol gruplu modeli" kullanılarak, deney ve kontrol

grubunun etkin vatandaşlık düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırmada sosyal bilgiler öğretiminde etkin vatandaşlık ile ilgili öğretim etkinlikleri kullanımının öğrencinin etkin vatandaşlık düzeyinde kalıcılığını artırdığı sonucuna varılmıştır.

Sağlam ve Hayal (2015) *"Sınıf Öğretmenlerinin "İnsan Hakları, Yurttaşlık Ve Demokrasi" Dersinin İlkokul 4. Sınıfta Yer Almasına İlişkin Görüşleri"* adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin "insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi" dersinin ilkokul 4. sınıfta yer almasıyla ilgili görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kapsamında yürütülmüştür.. Öğretmenlerin görüşlerini derinlemesine ortaya çıkarmak için nitel veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemine tabi tutularak çözülmüştür. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin bağımsız bir ders olarak ilkokul 4. sınıfta yer almasını dörtte üçüne yakını doğru, dörtte birinden fazlası yanlış bulduğu görülmüştür. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin, "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" dersi konularının "Sosyal Bilgiler" dersiyle bütünleştirilmesini daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin dörtte üçünden fazlası bütünleştirilmesini, dörtte birinden azı bütünleştirilmemesini istemektedirler.

Yiğit ve Kesmeci (2015) "*Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitiminde Masal Kullanımı"* adlı çalışmada yurttaşlık demokrasi eğitiminde yardımseverlik, doğruluk, bencil olmamak, yalan söylememek, misafirperverlik, büyüklere saygı, anne ve babaya saygı, fedakârlık, cömertlik, iyilik, açgözlü olmamak, paylaşmak ve adil olmak gibi değerlerin kazandırılmasında masalların etkisi araştırılmıştır. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders kitabında verilmesi planlanan değerlerden en az iki değeri içeriyor olması temel ölçüt olarak alınmıştır.

İbrahimoğlu (2014) *"Gayrimüslim Azınlıklara Göre Türkiye'de Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi"* adlı doktora çalışmasında gayrimüslim azınlıkların Türkiye'de vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine ilişkin görüş ve beklentilerinin ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada resmikabul çerçevesinde azınlık statüsünde olan üç cemaat (Ortodoks Rumlar, Ermeniler ve Yahudiler) dâhil edilmiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemi ile tasarlanmış ve yürütülmüş olup katılımcıların belirlenmesinde kartopu

örneklem tekniği kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmış; katılımcılar ile yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelerde araştırma soruları temelinde tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, veri analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların ifadelerinden hareketle, azınlıkların Türkiye'deki vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi politikalarının yakın ve uzak gelecekte daha da iyi bir noktaya geleceğine, gelecekteki Türkiye'de azınlıkların daha eşit ve katılımcı birer vatandaş olarak yaşamlarını sürdürmeye devam edeceklerine inandıkları söylenebilir.

Şensoy (2014) "*Vatandaşlık Bilgisi Konularının Öğretiminde Okul Dışı Sahaların Etkili Kullanımı (Ordu İli Örneği)"* adlı yüksek lisans çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık bilgisi konularını okul sınırları dışında toplumsal çevre içinde işleyip işlemediğini araştırmaktır. Ayrıca öğretmenlerin tutumlarının cinsiyet, kıdem, çalışma bölgesi, mezuniyet alanı gibi bağımsız değişkenlerle ilişkisi ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırmada "tarama" modeli benimsenerek mevcut durum ortaya konulmuştur. Araştırma 2012-2013 yılları arasında Ordu ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri arasından örneklem seçilerek yapılmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak öğretmen görüşme formu başlığı altında hazırlanan anket uygulanmıştır. Verilerin istatistik analizinde SPSS 17.0 programı, ki-kare bağımsızlık testi, frekans ve yüzde kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak ele alınmıştır. Öğretmenlerin vatandaşlık bilgisi konularını öğretirken okul dışı sahaları etkili kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul dışı sahaları öğretime katmayan öğretmenler bunun nedenlerini yakın çevrelerinde uygun mekanların olmaması, ders saatinin yetersiz oluşu, ekonomik yetersizlikler, ulaşım sıkıntısı, sorumluluk almak istememeleri, resmi makamlardan izin alamamaları ve bu gibi eylemlerin faydalı olmadığı şeklinde belirtmişlerdir.

Bağlı (2013) "*Ara-Disiplin Olarak Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi: İlköğretim Öğrencilerinin İnsan Haklarına İlişkin Görüşleri"* adlı çalışmada Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi'nin ara-disiplin olarak uygulandığı dönemde Ankara'daki 3 ilköğretim okuluna devam eden 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin insan hakları kavramlaştırmaları, dersler ve ders kitapları bağlamında insan hakları ve vatandaşlık konularını nasıl algıladıkları ve insan hakları sorunlarına ilişkin görüşleri ve çözüm

önerileri odak grup görüşmesi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin insan haklarıyla ilgili bazı bilgileri edindiklerini ve dünyadaki ve Türkiye'deki insan hakları sorunlarından haberdar olduklarını göstermektedir. Ancak öğrenciler sorunların çözümü konusunda umutsuzdurlar. Bu sonuçlar, insan hakları eğitiminin bireyleri güçlendirme işlevinin gerçekleşmediğini ve öğrencilerin zihninde bütünleştirilmiş bir insan hakları algısının oluşmadığını göstermektedir. Dolayısıyla ara-disiplin olarak Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi, öğrencileri insan hakları eğitiminin bireyi güçlendirme hedefine ulaştırmış görünmemektedir.

Er, Ünal ve Özmen (2013) *"8. Sınıf Vatandaşlık Ve Demokrasi Eğitimi Dersinin 4. Sınıfa Alınmasına İlişkin Görüşler Üzerine Bir Araştırma"* adlı çalışmada 8. sınıf "Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi" dersinin 4. sınıfa yeni adı ile "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" dersi olarak alınmasına ilişkin öğretmen ve akademisyen görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmış, verilerin analizinde ise içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. Katılımcılar büyük oranda vatandaşlık, demokrasi, insan hakları vb. kavramlarla çocukların erken yaşlarda tanışmalarının iyi olacağı ve bu konudaki bilinç düzeylerinin üst seviyelere çıkacağı düşüncesinde birleşmişlerdir. Katılımcıların geriye kalan çoğunluğu ise; "çocuğa fazla ve ağır bilgi yüklenecektir" ve "dersin içeriği 4. sınıf düzeyine uygun değildir" biçiminde görüş bildirerek, bu dersin bireyin zihinsel gelişim düzeyine uygunluk olmadığı seviyenin üzerinde olduğu noktasında fikir birliğine varmışlardır.

Tonga (2013) "*8. Sınıf Öğrencilerinin Vatandaşlık Bilinci Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi"* adlı doktora çalışmasında ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık bilinci düzeylerinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açından bir değerlendirmesini karma yöntemden yararlanılmıştır. Vatandaşlık bilincini oluşturan boyutlar arasındaki ilişki bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanda orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir benzerlik göstermiştir. Öğretmenler ise öğrencilerde yeterli bilgi ve duyuşsal eğilim olsa da bunların davranışa dönüşmeleri konusunda eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir. Bu hususta araştırmanın nicel ve nitel bulgularına ilişkin sonuçlar davranış boyutunda zıtlıklar göstermektedir.

Ülger (2013) "*İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi Ara Disiplin Alanı Uygulamasının Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi"* adlı çalışma, ilköğretim okullarında uygulanmakta olan insan hakları vatandaşlık eğitimi ara disiplin alanı uygulaması ile ilgili sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla oluşturulan anket yoluyla elde edilen bulgular program, kitap, ortam, ders dışı etkinlik ve öğretmen yeterliği boyutlarında yorumlanarak araştırma sonunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğunun öğretmen yeterliliği, öğretim programı ve kitap boyutlarında olumlu; ortam ve ders dışı etkinlik boyutlarında ise olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

Merey, Karatekin ve Kuş (2012) "*İlköğretimde Vatandaşlık Eğitimi: Karşılaştırmalı Kuramsal Bir Çalışma"* adlı araştırmada Türkiye ve ABD'deki ilköğretim sosyal bilgiler eğitimini vatandaşlık eğitimi açısından literatüre dayalı olarak kuramsal bir karşılaştırmasını yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda her iki ülkenin vatandaşlık eğitimi öğrenme alanları, kazanım, beceri, içerik ve değerler açısından karşılaştırılmıştır. Bu çalışmanın sonunda Türkiye'de sosyal bilgiler eğitiminde, demokrasi, bireysel haklar, görev ve sorumluluklar gibi vatandaşlık eğitimi konularına daha çok değinildiği bunun aksine vatandaşlık becerilerine pek yer verilmediği tespit edilmiştir. ABD'de ise sosyal bilgiler eğitiminde demokrasi, bireysel haklar, görev ve sorumluluklar gibi vatandaşlık bilgilerinin yanında ABD ideal demokratik modeli çerçevesinde çok kültürlülük, hukukla ilintili konular ve vatandaşlık becerileri gibi vatandaşlık eğitimi konularının sıkça vurgulandığı tespit edilmiştir.

Toraman (2012) *"İlköğretim 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Programının Değerlendirilmesi"* adlı yüksek lisans çalışmasında "İlköğretim 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Programı'nı (2010)" öğretmen görüşleri ve öğrenci başarıları doğrultusunda değerlendirmiştir. Araştırma tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda resmi okul ve Ankara merkezindeki öğrencilerinin daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Baştürk (2011) "*İlköğretim 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi ÖğretimProgramı Kazanımlarının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Konya İli Örneği)"* adlı yüksek lisans çalışmasında ilköğretim ikinci kademede 2010-2011 eğitim ve öğretim yılında uygulanmaya başlanan İlköğretim (8.Sınıf) Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların öğrenciler tarafından ne derece benimsendiğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgularda, İlköğretim 8.sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı kazanımlarından elde edilen maddeler, öğrenciler tarafından büyük ölçüde benimsendiği tespit edilmiştir. En yüksek düzeyde katılım sağlanarak başarı gösteren "Birlikte yaşamak için etkili iletişim ve diyalog önemlidir" (madde7) maddesi olurken, en düşük düzeyde katılım sağlanan ise "Demokrasilerde kişisel hakların kullanımı anayasal güvence altına alınmalıdır" (madde 9) maddesi olmuştur.

Aydeniz, (2010) "*İlköğretim 4. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimindeki İşlevselliği"* adlı yüksek lisans çalışmasında, ilköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi eğitim programlarında, insan hakları ve demokrasinin hangi yönlerden ele alındığı ve ne gibi özellikler taşıdığı üzerinde durulmuştur. Araştırma, ilköğretim 4.-5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının, demokratik değer ve tutumları benimseme ve insan haklarına saygılı bireyler yetiştirmedeki işlevselliğini öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada 5'li likert tipi anket geliştirilmiştir. Araştırma modeli betimsel araştırmalardan tarama modeline girmektedir. Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Anketle elde edilen verilerin çözümünde frekans, yüzde ve aritmetik ortalamadan yararlanılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır; öğretmenlerin büyük çoğunluğu 4.-5. sınıf sosyal bilgiler programının insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi eğitiminde önemli bir rolü olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre kazanımlar, programın genel amaçlarıyla tutarlıdır, açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir. Kazanımlar öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygundur, eğitim durumlarına (öğrenme-öğretme kuramlarına uygundur) dönüştürülebilecek niteliktedir. Ancak kazanımların gerçekleştirilmesinde ders saatinin yeterli olmadığını düşünen öğretmenler de dikkate değer sayıdadır.

Göz (2010) *"İlköğretimde Demokrasi ve Vatandaşlık Eğitimi"* adlı yüksek lisans çalışmada İlköğretim okullarında vatandaşlık eğitimi veren sınıf öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık konularına ilişkin bilgi, bu konulara atfettikleri önem ve sergiledikleri davranış düzeylerini aralarındaki ilişkiyi tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın yöntemi tarama modelidir. Bu araştırmaya göre en genel yargıyla şu sonuca varılmıştır. Öğretmenlerin vatandaşlık konularıyla ilgili bilgi düzeyleri arttıkça, vatandaşlık konularını önemseme düzeyleri de artmaktadır.

Güven (2010) yaptığı "*İlköğretim Birinci Kademede Vatandaşlık Eğitimi Üzerine Bir Durum Çalışması"* adlı doktora çalışmasında nicel ve nitel veri tarama yönteminin birlikte kullanıldığı bir durum çalışmasıdır. Öğretmenlerin çoğu eğitim sisteminin aktif katılımcı, hakkını arayan, sorgulayan, vatandaşlar yetiştirdiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra hakkını bilen, araştıran, sorumluluklarını yerine getiren, hoşgörülü, düşünen, kendini savunabilen, özgürlükçü, kendini ifade eden, sosyal, kendine güvenen, demokratik duyarlı, kurallara uyan, saygılı, sorumluluklarını bilen, hakkını savunan, problem çözen olumlu vatandaşlık özelikleri oldukları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Doğan (2008) "*Ankara İli İlköğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesine İlişkin Görüşleri"* adlı yüksek lisans çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi'nin amaçlarına uygulanmasına ve geliştirilmesine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Bu araştırmadan öğretmen ve yöneticilerin Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin amaçlarına ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları ancak projenin uygulanmasına yönelik bazı aksaklıkları da dile getirmişler ve aynı projenin geliştirilmesine yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Güdücü (2008) "*İlköğretim Programlarında Yer Alan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersine İlişkin Öğretmen Algısına Yönelik: Manisa Örneği"* adlı yüksek lisans çalışmasında Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersine ilişkin amaçlarının gerçekleşme düzeyi, konuların amaçlara, öğrencilerin gelişim düzeylerine, bilgi ve

gereksinimlerini karşılamaya ve sosyal tutumlarını geliştirmeye uygunluğu, kullanılan öğretim yöntem-teknikleri, ders kitabının özellikleri, kullanılan sınav türleri ve öğretmen davranışları üzerinde durulmuştur. Çalışma tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre; konuların birbirleriyle bağlantılı olduğunu düşünmektedirler. Konuların, öğrencilerin gelişim düzeyine, gerçek yaşama, öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmeye ve sosyal tutumlarını değiştirmeye biraz uygun olduğunu belirtirken, öğretmenler konuların, genelden özele, somuttan soyuta sıralanması ifadesinde çok ve biraz seçeneğine eşit katılmaktadırlar. Konuların işlenmesi için yeterli zaman ayrılmıştır ifadesinde ise verilen yanıtlar biraz ve hiç seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. "VİHE dersine girmek istememektedirler." Bunun nedeni olarak da bu alanda kendilerinin gerekli eğitimi almamalarını göstermektedirler. Ayrıca "T.C. vatandaşı her bireyin bu dersi almaya hakkı olduğunu ve bu denli önemli bir dersin haftalık ders saatini azaltmak yerine arttırılması gerektiğini" belirtmişlerdir.

Ersoy (2007) "*Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Etkili Vatandaşlık Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri"* adlı doktora çalışmasında Öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersinde vatandaşlıkla ilgili konuların öğretiminde, vatandaşlık eğitiminde en çok seçim etkinliklerinden ve araç-gereç olarak çoğunlukla ders kitabından ve başvuru kaynaklarından yararlanmaktadırlar. Öğretmenler vatandaşlıkla ilgili konuların öğretiminde diğer dersler, sosyal bilim disiplinleri ve ara disiplinlerle ilişkilendirme yapmaktadırlar. Ayrıca, öğretmenler, vatandaşlıkla ilgili konuların öğretiminde en çok aile, okul yönetimi ve diğer öğretmenler ile işbirliği yaptıklarını belirtmişlerdir.

Yılmaz (2007) "*Beypazarı İlçesi İlköğretim Okulları Ve Liseleri Yönetici Ve Öğretmenlerinin İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutumları"* adlı yüksek lisans çalışmasında, ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin insan hakları eğitimine yönelik tutumlarını, okullarında insan hakları eğitimini gerçekleştirmeye ilişkin mevcut çalışmalarını ve bu eğitimi geliştirmeye ilişkin önerilerini ortaya koymaya çalışmıştır. Tarama yöntemi kullanılan çalışmanın grubunu,2006-2007 eğitim öğretim yılında Ankara İli Beypazarı İlçesi merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 56 yönetici ve 393 öğretmenin

tamamı oluşturmaktadır. Katılımcılara Karaman Kepenekçi (2000) tarafından geliştirilen 23 maddelik "İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, sosyal bilimler branşlarında görev yapan öğretmenler diğer branşlarda görev yapanlara göre insan hakları alanının eğitimine daha olumlu yaklaşmaktadırlar. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin insan haklarının gerçekleştirilmesine ve insan hakları alanının eğitimine yönelik tutumları olumludur.

Kurt (2007) "*Öğretmenlerin Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatanseverlik Algılarının Nitel Olarak İncelenmesi"* adlı yüksek lisans çalışmasında öğretmenlerin demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlikle ilgili görüşlerinin niteliksel olarak incelenmesini amaçlamıştır. Öğretmenler aktif katılımın gerekliliğini savunmuşlardır. Westheimer ve Kahne'nin tanımlamış olduğu vatandaşlık türleri olan, şahsi sorumluluğa sahip vatandaş, katılımcı vatandaş, adalet merkezci vatandaş türlerine benzer bulgulara ulaşılmıştır. Ancak, öğretmen görüşlerinin tam karşılığı olan bir başka vatandaşlık türünü tanımlama ihtiyacı duyulmuştur: Bilinçli - aktif vatandaş. Bilinçli-aktif vatandaşlık, bu üç vatandaşlık tipinin bir karışımı niteliğinde ancak, fedakâr, yerel ve küresel bilince sahip, aktif vatansever ve demokratik bir anlayışı temsil eder. Bilinçli aktif vatandaşların toplumsal ve kişisel bilinci kazanabilmeleri, araştıran ve sorgulayan bir anlayışla eğitilmelerine bağlıdır. Öğretmen görüşlerine göre vatanseverlik eğitimi verilmelidir. Bu eğitimin tek bir ders ya da müfredata yayılmış olarak verilmesinden ziyade niteliği üzerine yoğunlaşırmıştır. Vatanseverlik anlayışının gelişiminde okul, çevre ve ailenin birlikte hareket etmelerinin gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır.

Keleş (2007) "*Milli Eğitim Bakanlığı Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitim Programının Değerlendirmesi"* adlı yüksek lisans çalışmasında Araştırmanın genel amacı Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Dairesi Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü'nde düzenlenen "İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Formatörlük Kursu" konulu hizmet içi eğitim programının amaç ve içerik, eğiticilerin sunusu, ortam, süre ve konaklama bakımlarından değerlendirilmesidir. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada, katılımcıların bireysel özelliklerini belirlemek için 5 sorudan oluşan bir form ve programla ilgili görüşlerini tanımlamak için 22 sorudan oluşan bir anket hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket formları

toplam 137 katılımcıya uygulanmıştır. Anketlerden elde edilen veriler aritmetik ortalama, yüzde, standart sapma, t-testi, ANOVA ve LSD testi gibi teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların büyük bir çoğunluğu programın amaç ve içeriği, eğiticilerin sunusu, eğitim ortamı ve eğitimin süresine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu, konaklamaya ilişkin görüşlerinin ise orta düzeyde olduğu bulunmuştur.

Başaran (2007) "*İlköğretim Okullarında Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Programının Uygulanışına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri"* adlı yüksek lisans çalışmasında İlköğretim Okullarındaki 'Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Programının' uygulanışına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini programdaki hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarıyla incelemiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli biçiminde desenlenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar; İçeriğin yoğun olduğu ve öğrenci seviyesinin üzerinde olmasının yanı sıra içerikte soyut kavramlara çok fazla yer verildiği ve içerikte tekrarların fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tekrarların fazla olması ve ders sayısının yetersiz olması ve içerikte soyut kavramların çok olması öğretmenlerin içeriği yetiştirmesine olanak vermemektedir. Ezbere dayalı değerlendirmeler yapılması değerlendirme sürecinin sağlıksız olmasına ve bu ezberler nedeniyle konular çabuk unutulmasına sebep olmaktadır sonucuna ulaşılmıştır.

Mulhan (2007) *"İlköğretim 7.Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi Kavramlarının Öğrenilmesinde Sosyal, Ekonomik ve Kültürel Faktörler ile Eğitim-Öğretim Uygulamalarının Etkileri"* adlı yüksek lisans çalışmasında 7. Sınıf Vatandaşlık ve insan Hakları Eğitimi dersinde geçen kavramların öğrenilmesinde sosyal, ekonomik ve kültürel faktörler ile eğitim öğretim uygulamalarının etkileri belirlemek için yapılmıştır. Araştırmada amaca uygun olarak nicel araştırma tekniklerinden anket ve bilgi testi, nitel araştırma tekniklerinden de açık uçlu soru formu kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırmada sonucunda, öğrencilerin yasadıkları yer, sahip oldukları olanaklar (internet, vcd, ansiklopedi, gazete alımı değişkenleri) 7. sınıf Vatandaşlık ve insan Hakları Eğitimi dersinde geçen kavramların öğrenilmesini olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin katıldıkları

kültürel etkinlikler içinde yer alan tiyatro, 7. Sınıf Vatandaşlık ve insan Hakları Eğitimi dersinde geçen kavramların öğrenilmesini olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin öğretmenlerinin kişisel özellikler içinde yer alan öğretmen kıdemi 7. sınıf Vatandaşlık ve insan Hakları Eğitimi dersinde geçen kavramların öğrenilmesini olumlu yönde etkilemektedir.

Uyangör (2007), "*İlköğretim 7. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Programının Değerlendirilmesi"* adlı doktora çalışmasında İlköğretim 7. sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi programının hedef ve davranışlarının ulaşılabilirliği, davranışlar arasındaki örüntü, programın öğrencilerin tutumuna olan etkisi ve öğretmen-öğrencilerin program hakkındaki görüşlerini ortaya koymuştur.

Yüksel (2006) "*İlköğretim Vatandaşlık Ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Öyküleri Kullanmanın Duyuşsal Özelliklerin Kazandırılmasına Etkisi"* adlı yüksek lisans çalışmasında Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin öğretiminde öyküleri ders aracı olarak kullanmanın duyuşsal davranış özelliklerini kazanmaya etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma ön test - son test kontrol gruplu deneme modelinde yapılmıştır. İlköğretim 7. Sınıflardan seçilen öğrencilerle yürütülen çalışma Etik ve İnsan Hakları ünitesi ile ilgili duyuşsal davranışlara erişiyi belirlemek amacıyla hazırlanan öyküler ile Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersine yönelik hazırlanan Tutum Ölçeği, her iki gruba ünitenin işlenmesinden önce ön test ünitenin işlenmesinden sonra son test olarak uygulanılmıştır. Deney grubuna ayrıca Öğrenci Görüşleri Anketi uygulanılmıştır. Öykülerin ders aracı olarak kullanılması Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin öğretiminde; duyuşsal davranış özellikleri kazanmayı anlamlı derecede artırdığı, vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersine yönelik olumlu tutum oluşturduğu, öykülerin ders aracı olarak kullanıldığı Vatandaşlık ve insan Hakları Eğitimi dersinin öğretiminde öğrencilerin klasik öğretim yöntemine göre; hoşlanma, farkına varma, ilgi çekme, istek duyma, kendini daha rahat hissetme, kişiliğine katma, hatırlama, zihninde canlandırabilme, öğrendikleriyle bağ kurma konularında duyuşsal davranış özellikleri bakımından kendilerini daha da yeterli olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

Gürbüz (2006) *"İlköğretim 7. ve 8. Sınıflarda Vatandaşlık Bilgisi Dersinde Demokrasi Eğitimi"* adlı yüksek lisans çalışmasında ilköğretim 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin demokrasi eğitimi hakkındaki görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma nicel araştırma tekniklerinden olan genel tarama araştırma tekniklerinden "tekil tarama" modeli kullanılarak yürütülmüştür. Bu araştırmada, demokrasinin unsurları ile ilgili öğrenci görüşlerini tespit etmek amacıyla özgün bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçeğe göre öğrencilerin görüşleri özgürlük, hoşgörü, demokrasi eğitimi ve vatandaşlık gibi ifadelere katılım sıklıklarıyla öğrenci görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. En az katıldıkları ifade demokrasi eğitimi olmuştur. Öğrencilerin, demokrasinin unsurları içerisinde en fazla kararsız kaldıkları unsurun vatandaşlık olduğu ortaya çıkmıştır. Demokrasinin unsurlarından eşitlik, özgürlük ve hoşgörü kavramlarına karşı tutumlarında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Gözel (2005), "*Demokrasi Eğitimi ile İlgili Bir Öğretim Programı Hazırlama ve Bu Programı Değerlendirme"* adlı yüksek lisans çalışmasında demokrasi eğitimiyle ilgili bir öğretim program hazırlamak ve bu programı değerlendirmek amaçlanmıştır. Deneysel desen uygulanan çalışmada vatandaşlık insan hakları eğitimi-7 kitabındaki temel hak ve temel özgürlükler adlı üniteyle ilgili ön test ve son test soruları hazırlanıp öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmadan şu sonuçlara ulaşılmıştır; haftada bir saat olan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi, süre olarak yetersiz olduğundan en az üç saat olmalıdır. Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi 7. sınıf yerine 6. sınıftan itibaren verilmelidir. Demokrasi ile ilgili bilgilere kitapta geniş yer verilmelidir. Sınıfta öğrencinin aktif olmasına önem verilmelidir. Derslerde teorik ve pratik gerekler birlikte işe koşulmalıdır. Derslerde öğrencilerin bilişsel özellikleri olduğu kadar duyuşsal özelikleri de geliştirilmelidir.

Türker Arslan (2005) "*İlköğretimde Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretiminin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi(Ayaş İlçesi Örneği)"* adlı yüksek lisans çalışmasında ilköğretim II. Kademe öğrencilerinin Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretimi ile ilgili görüşlerini ve bu görüşlere etki eden faktörleri tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Betimleme yönteminde yapılan bu araştırmada kuramsal temeller incelenmiştir. Dersin öğretimi ile ilgili öğrenci

görüşlerini ve bu görüşlere etki eden değişkenleri tespit etmek için bir anket düzenlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde öğretmenlerin sınıf içerisindeki tutum ve davranışları, uyguladıkları yöntem-teknikler ve ders ile ilgili görüşlerinin olumlu yönde olduğu görülmüştür. Anne ve baba eğitim düzeyleri değişkenlerinin, dersin öğretimi ile ilgili öğrenci görüşlerine etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Gündoğdu (2004) "*İlköğretimde Demokrasi ve İnsan Hakları Üzerine Bir Durum Çalışması"* adlı doktora tezi çalışmasında Türkiye' de demokrasi ve insan hakları eğitiminin bir devlet okulunda nasıl yapıldığını nitel veriler ışığında durum tespiti yapılmıştır. Öğretmen, öğrenci, velilerle ve yöneticilerle demokrasi ve insan hakları eğitiminin çeşitli boyutlarına yönelik var olan ve olması istenen konulara ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Gözlemler ve doküman incelemesi yoluyla demokrasi ve insan hakları eğitimi üzerine derinlemesine inceleme ve gözlemler yapılmıştır. Görüşme ve gözlemler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, demokrasinin sadece bir yönetim biçimi olarak değil okul toplumunca ve okul yönetimince temel stratejiler çerçevesinde yaşatılması ve yaşanılması gereken bir gerçeklik olduğu ortaya çıkmıştır. Okulda ve evde öğrenilenler arasında temelde farklılıklar bulunduğu, dolayısıyla teori ve gerçeklik arasında okul toplumunu oluşturanlar tarafından farklılıklar görüldüğü gözlemlenmiştir. Bunun yanısıra ilköğretimde demokrasi ve insan hakları öğretiminde konuyla ilgili duyuşsal alan eğitimine erken yaşlardan başlanarak önem verilmelidir. Demokrasi ve insan hakları eğitiminin karakter eğitimi programlarıyla desteklenmesi gerektiği ve etkili demokrasi ve insan hakları eğitimini gerçekleştirmek için formal olmayan program yanında yazılı olmayan ve okul kültürü ve değerlerini yansıtan örtük programın da mutlaka dikkate alınması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Özbek (2004) "*Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Ders Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi"* adlı doktora çalışmasında Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi amaçlarının gerçekleşme düzeyini tespit etmeye çalışmıştır. Bu dersi alan 8. sınıf öğrencileri ile bu dersi veren öğretmenlerin tutumlarını ölçerek bu dersin gerçekleşme düzeyinin tespitini sağlamıştır. Araştırmada öğrencilerin anne baba eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi, öğrencilerin cinsiyetleri, araştırmanın gerçekleştiği

okulların köy, ilçe ve il olmasına göre anlamlı farklar bulunmuştur. Öğretmenlere göre ise öğretmenlerin branşları ve deneyimlerine göre anlamlı farklılık bulunurken mezun oldukları okul türlerine ve cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Çalık (2002) "*İlköğretim Okullarında Demokrasi Eğitimi Üzerine Bir Araştırma(Manisa İli Örneği)"* adlı yüksek lisans çalışmasında, toplumun farklı kesimlerini oluşturan çocuklara verilen eğitim modelindeki demokratik yaklaşımları belirlemek, evrensel ilkelere uygun olan ya da uygun olmayan unsurları tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) yöntemiyle yapılmıştır. Araştırma ilköğretim öğrencilerinin demokratik eğitim konusundaki düşünceleri ve bu düşünceler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır; 5.sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre daha demokratik olduğu görülmüştür. Eğitim fakültelerinin ders programlarına sınıf içi ve okul içi demokrasi ile ilgili ders ya da dersler konulmalıdır. Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi derslerinde yurttaşlık görevlerinin yanında haklara da yeterince yer verilmeli ve hem görevlerin hem de hakların insan olmanın gerektirdiği hususlarla doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmalıdır. Ders programı ve ders kitaplarına demokratik hak ve özgürlükleri içeren konular eklenmelidir.

Metin (2002) "*Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersinde Demokratik Tutum Geliştirme ve İnsan Haklarının Önemi"* adlı yüksek lisans çalışmasında, dersin amaç ve davranışları ile okulların mevcut durumlarının, demokratik tutum geliştirme ve insan hakları bilincine ulaşmaya etkileri incelenmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılarak anket oluşturulmuştur. Öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla oluşturulan bu anket veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Anketten elde edilen veriler SPSS programında frekans, yüzde, aritmetik ortalama teknikleri kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun örnek bir model oldukları ve demokratik bir tavır sergiledikleri; ayrıca, insan haklarına saygılı davrandıkları sonucu çıkarılmaktadır. Okul imkânları ve eğitim öğretim ortamının katkısı konusunda demokratik bir tutum kazandırmanın mümkün olmayacağı sonucuna varılmıştır. Mevcut idari kadroların yarısından fazlası öğrencilere karşı tavır ve hareketleri ile demokrasinin yerleşmesine katkı sağlayamadıkları ve bu

kadroların yarısının, öğrencinin her şeyden önce bir insan olduğu ve insan olarak gerekli saygıyı görmeleri ve haklarına saygı göstermeleri konusunda yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Dersin amaç ve davranışları, gerekse bunların kavratılma çalışmalarına yeterince yer verilmemektedir. Ayrıca uygulanan yöntem ve tekniklerin öğretmenler tarafından verimli şekilde uygulanamadığı da göze çarpmaktadır.

Büyükdemir (2001) "*İlköğretim 7. Sınıflarda Okutulan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersinin Etkililiğinin Araştırılması"* adlı yüksek lisans çalışmasında dersin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerini ve öğrencilerin başarı düzeylerini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmada betimleme yöntemi kullanılmıştır. Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersini okutan öğretmenlerin görüşleri ile bu dersi alan öğrencilerin görüşlerinin örtüştüğü görülmüştür ve hedeflerin orta düzeyde gerçekleştiği görülmüştür.

Aras (2000) "*Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Öğrencilere İnsan Hakları İle İlgili Tutumların Kazandırılması"* adlı yüksek lisans çalışmasında 7. Sınıf Vatandaşlık Ve İnsan Hakları Eğitimi dersinde kazandırılmak istenen insan hakları ile ilgili tutumları bir tutum ölçeği ile ölçüp öğrencilerin bu tutumları kazanıp kazanmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları sonucunda 7. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'nin insan hakları ile ilgili tutumları kazandırmada ve kazanılmış tutumların sonraki yıllarda korunmasını sağlamada yeterince etkili olamadığı sonucuna varmıştır.

Karaman Kepeneçi (1999) "*Eğitimcilerin İnsan Haklarına Yönelik Tutumları"* adlı doktora çalışmasında, Kepenekci (1999) tarafından geliştirilen iki faktörlü insan haklarına yönelik tutum ölçeğini kullanarak öğretmen ve yöneticilerin insan haklarına yönelik tutumları tespit edilmiştir. Katılımcıların insan hakları eğitimine yönelik tutumların ortalama puanları dikkate alındığında tutumların hem tüm ölçekte hem de her iki faktörde olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcıların mesleki kıdemlerine, görevlerine ve branşlarına göre insan hakları eğitimine yönelik tutumlarının değişmediği görülmüştür.

Kepenekçi (1999) "*Türkiye'de Genel Ortaöğretim Kurumlarında İnsan Hakları Eğitimi"* adlı çalışmasında Türkiye eğitim sisteminde genel ortaöğretim kurumlarında İnsan Hakları Eğitimi açısından mevcut durumun ve bu eğitimi etkili hale getirecek etmenlerin incelenmesi araştırılmıştır. Araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Tarama modelinde yapılmasının nedeni ortaöğretimde insan hakları eğitimi sorununun bütüncül olarak incelenmiş olmasıdır. Türkiye Milli Eğitim Mevzuatı'nda insan hakları ve demokrasi eğitiminin gerekliliğini vurgulayan ilke ve amaçlara yer verilmiştir. Türkiye'de akademik çevreler tarafından insan hakları eğitimine yeterince önem verilmediği anlaşılmıştır. Bu sonuç yapılan çalışmaların sayı ve kapsam olarak sınırlı olmasından kaynaklıdır.

Koca (1998) "*Vatandaşlık Bilgisi ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretmen Algısına Göre Değerlendirilmesi"* adlı yüksek lisans çalışmasında, ilköğretim okullarında okutulan Vatandaşlık Bilgisi ve İnsan Hakları Eğitimi Dersine ilişkin öğretmen algılarını belirlemektir. Vatandaşlık insan hakları eğitimi dersi programının öğretmenlere yöntem ve değerlendirme boyutunda yardımcı olamadığı ancak içerik belirlenmesinde yardımcı olduğu ve program öğretmenlere işlenecek konuları belirleme, yıllık ders planı hazırlama, konuların ileniş sırasını belirleme, ders işlerken kullanılacak kaynakları belirlemede esneklik sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler programdaki yazılı amaçları özellikle demokratik değerleri benimsetme, demokrasi kavramını öğretme, vatandaşlık görev ve sorumluluklarını öğretme, insan hak ve hürriyetlerini öğretme, kadının toplumdaki yerini öğretme gibi amaçları önemli bulmaktadırlar. Diğer yandan amaçlar ile içerik tam olarak gerçekleşmediğini belirtmişlerdir. Konuların öğrenci düzeyine uygun olmadığını ve küreselleşen dünyaya birey yetiştirmeye de uygun olmadığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin dersi verimli işlemesinde hazırlıklı gitmeleri ve alanla ilgili yenilikleri takip etmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Alanla ilgili uygulamalı çalışmalara bakıldığında, kuramsal çalışmalara göre oldukça fazla olduğu görülürken bu çalışmaların doktora, yüksek lisans tezi ve makale üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmaların daha çok İHYD dersi üzerine öğrenci ve öğretmen görüşlerini, algılarını, tutumlarını, dersin durumunu, ortaya koyan ve dersin kazanımlarının gerçekleşme düzeyinin tespitini, öykülerin duyuşsal davranış kazanmaya etkisini, Türkiye ve ABD'nin vatandaşlık eğitiminin kuramsal

karşılaştırması, öğrencilerin vatandaşlık bilincinin düzeyinin tespiti gibi çalışmalar olduğu ve bu çalışmaların olgubilim, ,içerik analizi, durum çalışması, fenomenolojik yaklaşım, tarama modeli, gözlem, doküman incelemesi, tematik analiz gibi yöntemler kullanılarak yürütüldüğü görülmektedir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli (Deseni)

Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılabildiği karma yöntemden (mixed method) faydalanılmıştır. Karma yöntem araştırması, araştırmacının aynı araştırmada içinde nicel ve nitel yöntemlerinin ikisini de kullanarak veri toplayıp, analiz edip, bulguları bütünleştirdiği ve ileriye yönelik analizlerde bulunduğu bir araştırmadır (Tashakkori ve Creswell 2007'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Karma desende araştırmacı yalnız nicel ya da nitel veri kullanmaktansa farklı veri türlerini toplamanın, bir araştırma probleminin tam olarak anlaşılmasına daha iyi katkıda bulunacağından hareketle çalışmasını yapılandırır. Araştırma, sonuçları evrene genellemek için geniş bir tarama çalışması ile başlar ve daha sonra ikinci aşamada, başlangıçtaki nitel tarama çalışmasını açıklamaya yardımcı olmak için katılımcıların detaylı görüşlerinin toplandığı nitel, açık-uçlu mülakatlara odaklanır (Creswell, 2016: 19). Araştırmada karma desen; çevremizdeki karmaşık ve çok boyutlu olaya ve olguları açıklamaya fırsat vermesi, çoklu yöntem kullanımına olanak sağlaması ve sosyal bilimlerin bütüncül ve zengin çerçevede anlaşılabilmesi için nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanmaya fırsat vermesi gibi gerekçelerle kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmada açımlayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır. Açımlayıcı sıralı karma desende araştırmacının ilk önce nicel çalışmayı yürütüp sonuçları analiz etmesi, sonra sonuçları nitel araştırmayla daha detaylı bir şekilde inceleyip açıklamak için tekrar yapılandırması esastır. Başlangıçtaki nicel veri sonuçları, sonrasında nitel verilerle açıklandığı için açımlayıcı olarak nitelendirilmektedir. İlk nicel aşamayı bir nitel aşama takip ettiği için de sıralı olarak adlandırılmaktadır (Creswell, 2016: 15). Araştırmada açımlayıcı sıralı karma desen, farklı kuvvet ve zayıflıklara sahip iki araştırma yöntemini bir araştırmada birleştirerek önemli bir nokta veya boyutu kaçırma ve hata yapma olasılığını azaltması ile araştırmayı güçlü kılmak için çoklu

bakış açılarını, teorileri ve araştırma yöntemlerini kullanmaya olanak sağlaması gibi özellikleri nedeniyle kullanılmıştır (Johnson ve Christensen, 2014: 51).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel ve nitel çalışma grubunun seçilme nedeni ve özellikleri alt başlıklar halinde aşağıda açıklanmıştır.

3.2.1. Nicel Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kastamonu il ve ilçelerinde bulunan resmi ve özel okulların 4. sınıflarını okutan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kastamonu il ve ilçelerinde bulunan resmi ve özel okulların 4. sınıflarını okutan toplam 145 sınıf öğretmeninden meydana gelmektedir. Örneklem grubu olasılığa bağlı olmayan örneklem yönteminden uygunluk örneklemi yöntemiyle oluşturulmuştur. Araştırmada uygunluk örneklemi, ekonomik olması, araştırmaya en yakın ve en uygun kişilerin dâhil edilme olanağı tanıması gibi özellikleri nedeniyle kullanılmıştır (Öztürk, 2014; Robson, 1993). Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler aşağıda tablolar halinde verilmiştir:

Kişisel bilgiler

Tablo 3.1. Nicel çalışma grubunun cinsiyetlerine ilişkin bilgiler

Cinsiyet	**n**	**%**
Kadın	72	49,7
Erkek	73	50,3
Toplam	**145**	**100**

Tablo 3.1'de öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin veriler gösterilmiştir Buna göre katılımcı sayısı 145, katılımcıların %49,7 si kadın, %50,3'ü erkektir.

Mesleki deneyim

Tablo 3.2. Nicel çalışma grubunun mesleki deneyimlerine ilişkin bilgiler

Mesleki Deneyim	**n**	**%**
1-5 yıl	4	2,8
6-10 yıl	24	16,6
11-15 yıl	26	17,9
16-20 yıl	27	18,6
20 yıl ve üzeri	64	44,1
Toplam	**145**	**100**

Nicel çalışma grubunun mesleki deneyim durumuna ilişkin bilgiler Tablo 3.2'de açıklanmıştır. Buna göre öğretmenlerin %44,1'i 2 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahipken, %18,6'sı 16-20 yıl, %17,9'u 11-15 yıl, %16,6'sı 6-10 yıl ve %2,8'i 1-5 yıl arasında mesleki deneyime sahiptir. Buradan hareketle öğretmenlerin çoğunluğunun tecrübeli öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir.

Mezuniyet durumu

Tablo 3.3. Nicel çalışma grubunun mezuniyet durumuna ilişkin bilgiler

Mezuniyet Durumu	**n**	**%**
Öğretmen Okulu	5	3,4
Eğitim Yüksekokulu	26	17,9
Eğitim Fakültesi	98	67,6
Pedagojik Formasyon	13	9,0
Yüksek Lisans	3	2,1
Toplam	**145**	**100**

Nicel çalışma grubunun mezuniyet durumuna ilişkin bilgiler Tablo 3.3'te açıklanmıştır. Buna göre öğretmenlerin %67,6'sı eğitim fakültesi mezunu iken, %17,9'u eğitim yüksekokulu, %9,0'u pedagojik formasyon, %3,4'ü öğretmen okulu, %2,1'inin yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Bu bilgilere göre öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim fakültesi mezunu olduğu, azınlığının ise yüksek lisans mezunu olduğu söylenebilir.

Görev yapılan okul türü

Tablo 3.4. Nicel çalışma grubunun görev yaptığı okul türüne ilişkin bilgiler

Görev Yapılan Okul Türü	**n**	**%**
Resmi	140	96,6
Özel	5	3,4
Toplam	145	100

Nicel çalışma grubunun görev yaptığı okul türüne ait bilgiler tablo 3.4'te açıklanmıştır. Bu bilgilere göre öğretmenlerin %96,6'sının resmi okulda ve %3,4'ünün özel okulda görev yaptığı belirtilebilir. Buradan hareketle nicel grubunun büyük çoğunluğunun resmi okulda görev yaptığı söylenebilir.

Görev yapılan okulun yerleşim yeri

Tablo 3.5. Nicel çalışma grubunun görev yaptığı okulun yerleşim yerine ilişkin bilgiler

Okulun Yerleşim Yeri	**n**	**%**
Köy	14	9,7
İlçe	45	31,0
İl	86	59,3
Toplam	145	100

Nicel çalışma grubunun görev yaptığı okulun yerleşim yerine ait bilgiler tablo 3.5'te açıklanmıştır. Öğretmenlerden görev yaptığı okul köyde olanların oranı %9,7; ilçede olanların oranı %31,0; ilde olanların oranı %59,3'tür. Bu bilgilere göre öğretmenlerin çoğunluğu ilde görev yaparken çok azı köyde görev yapmaktadır.

3.2.2. Nitel Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel çalışma grubunu Kastamonu ili merkezi, ilçeleri ve köylerinden ilkokul 4. sınıf İHYD dersini okutan toplam 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %62'si kadın, %38'i ise erkektir. Nitel çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada ölçüt örneklem, belli durumları karşılayan kişiler, olaylar, durumların

araştırmaya dâhil edilmesine olanak sağlaması ve istenilen ölçütü karşılayan birimleri çalışma grubu olarak belirlemeye fırsat sunması gibi özellikleri nedeniyle kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Ölçütler olarak da ilkokul 4. sınıf öğretmeni olma, İHYD'yi okutma, Kastamonu il veya ilçelerinde çalışma kriterleri belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

Araştırmanın nicel ve nitel veri toplama araçları ile bunların geliştirilme sürecine ilişkin bilgiler aşağıda alt başlıklar halinde açıklanmıştır:

3.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Araştırmacının konuya ve çalışma grubuna göre en uygun olan yöntemi seçerek bunu değişkenleri ölçmede kullanması gerekir. Bu tür uygulamalarda katılımcılar soruları kendi kendilerine okurlar ve cevapları işaretler (Kuş, 2012). Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen İHYD Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde şu aşamalar takip edilmiştir (Karakoç ve Dönmez, 2014)

Öncelikle konu ile alakalı hazırlanmış ölçek olup olmadığına bakılmıştır. Ölçek olmadığı tespit edilince yeni bir ölçek geliştirme çalışmasına başlanmıştır. Bunun için literatür taraması yapılmış, hangi konuların ve soruların değerlendirilmesi gerektiği belirlenmiş, ölçüm için bir format seçilerek madde havuzu oluşturulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerini doğrudan ve kolay şekilde belirlemeye imkân tanıması bakımından ölçeğin likert tipinde ve 5 seçenekli olmasına karar verilmiştir. Ölçeğin hazırlanmasında dersin öğretim programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme ve programın geneli olmak üzere beş bölüm ile ilgili maddeler yazılmış ve bu maddelerden toplam 96 maddelik taslak ölçek hazırlanmıştır. Madde havuzundaki sorular için kapsam geçerliğini belirleme adına alan eğitimi uzmanı, farklı üniversitelerde görev yapan 5 öğretim üyesinin görüşü alınmış, dönütler sonucu ölçek pilot çalışma için hazır hale getirilmiştir. Bu manada ölçek araştırma örneklem grubuna dâhil edilmeyen 125 öğretmene uygulanmıştır.

Pilot çalışmanın analiz sonrası ortaya çıkan değerlendirme katsayıları ve faktör analizi sonuçları aşağıda açıklanmıştır:

Öğretmenlerin her bir önermeye ilişkin görüşleri n-1/n formülüne göre beşli likert tipi şeklinde hazırlanan ölçekte, 1 ile 5 arasında değişen bir puana dönüştürülmüştür. Aralıkların eşit olduğu varsayımına dayanılarak, aritmetik ortalamaları değerlendirmek için olası en yüksek ve en düşük puan arasındaki fark (5-1) seçenek sayısına (5) bölünerek tespit edilmiş ve 0.80 bulunmuştur. Hesaplanan bu değer, en düşük değer olan 1'e sürekli eklenerek 1,00-1,80, 1,81-2,60, 2,61-3,40, 3,41-4,20 ve 4,21-5,00 puan aralıkları belirlenmiştir. Böylece Tablo 7'de gösterildiği gibi, önermelerle ilgili puan ortalamalarını değerlendirmek için bulunan bu katsayılar kullanılmıştır. Her bir bölümden ve ölçeğin tamamından alınacak olan yüksek puan önermede belirtilen hususla ilgili programın yeterliliğine işaret ederken, alınacak olan düşük puanlar önermede belirtilen husus bakımından programın yetersiz olduğunu ifade etmektedir (Bahar, Birol ve Özkaya, 2011).

Tablo 3.6. İHYDÖPDÖ ortalama puanlar için değerlendirme katsayıları

Puan Aralığı	Tercih	Değerlendirme
1.00-1-80	Kesinlikle katılmıyorum	Pek zayıf
1.81-2.60	Katılmıyorum	Zayıf
2.61-3.40	Kısmen katılıyorum	Orta
3.41-4.20	Katılıyorum	İyi
4.21-5.00	Kesinlikle Katılıyorum	Çok iyi

Tablo 3.6'da İHYDÖPDÖ'nün ortalama puanları için değerlendirme katsayıları verilmiştir. Buna göre ölçeğin değerlendirme katsayılar 1.00-5.00 arasında değişme göstermektedir.

Tablo 3.7. Programın tamamı ile alt boyutlarının değerlendirmesine ilişkin iç tutarlılık katsayıları

Boyut	Madde Sayısı	İç Tutarlılık Katsayıları
Kazanım	12	,90
İçerik	17	,74
Öğrenme-öğretme süreci	5	,76
Ölçme-değerlendirme	7	,75
Programın Geneli	12	,85
Ölçeğin Tamamı	**59**	**,93**

Tablo 3.7'de İHYDÖPDÖ'deki alt boyutlar ve programın tamamına ilişkin maddelerinin iç tutarlılık katsayıları verilmiştir. Buna göre ölçeğin iç tutarlılık katsayıları ,74 ile ,93 arasında değişmektedir.

Tablo 3.8. İHYDÖPDÖ maddelerinin faktör analizi

Boyut	KMO	Maddeler	Faktör Yükü	Açıklanan Varyans	Cronbach's Alpha
Kazanım	**0,905**	Kazanım8	0,830	**56,757**	**0,930**
		Kazanım7	0,795		
		Kazanım6	0,784		
		Kazanım5	0,782		
		Kazanım9	0,779		
		Kazanım4	0,768		
		Kazanım11	0,743		
		Kazanım2	0,734		
		Kazanım12	0,731		
		Kazanım10	0,703		
		Kazanım3	0,691		
		Kazanım1	0,687		
İçerik Boyut1	**0,741**	İçerik21	0,815	**25,633**	**0,833**
		İçerik20	0,784		
		İçerik19	0,708		
		İçerik18	0,707		
		İçerik23	0,661		
		İçerik22	0,604		
		İçerik13	0,589		
		İçerik14	0,537		
		İçerik17	0,516		
		İçerik15	0,326		
İçerik Boyut2		İçerik27	0,868	**18,537**	**0,744**
		İçerik28	0,772		
		İçerik26	0,735		
		İçerik29	0,631		
		İçerik25	-0,502		
		İçerik16	0,420		
		İçerik30	0,362		
Öğrenme-Öğretme Süreci	**0,768**	Öğrt.Süreci33	0,873	**64,862**	**0,864**
		Öğrt.Süreci34	0,838		
		Öğrt.Süreci31	0,803		
		Öğrt.Süreci32	0,786		
		Öğrt.Süreci35	0,719		
Ölçme-Değerlendirme	**0,755**	Ölçme40	0,772	**45,066**	**0,784**
		Ölçme39	0,718		

		Ölçme43	0,712		
		Ölçme38	0,700		
		Ölçme41	0,698		
		Ölçme37	0,623		
		Ölçme36	0,411		
Programın Geneli	**0,854**	Geneli56	0,818	**46,594**	**0,886**
		Geneli54	0,800		
		Geneli52	0,790		
		Geneli53	0,766		
		Geneli55	0,762		
		Geneli51	0,747		
		Geneli57	0,709		
		Geneli48	0,676		
		Geneli50	0,672		
		Geneli59	-0,510		
		Geneli58	-0,395		
		Geneli49	-0,323		

Yapılan analiz sonucunda; kazanım ölçeği faktör yükleri 0,830 ile 0,687 arasında olan 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam varyansı açıklama yüzdesi 56,757; güvenirlik katsayısı ise 0,930'dur. Buna göre ölçeğin güvenirlik düzeyi çok yüksektir. KMO 0,905 olup örneklem yeterlidir.

İçerik Boyut1 ölçeği faktör yükleri 0,815 ile 0,326 arasında olan 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam varyansı açıklama yüzdesi 25,633; güvenirlik katsayısı ise 0,833'tür. Buna göre ölçeğin güvenirlik düzeyi çok yüksektir. İçerik Boyut2 ölçeği faktör yükleri 0,868 ile 0,362 arasında olan 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam varyansı açıklama yüzdesi 18,537; güvenirlik katsayısı ise 0,744'tür. Buna göre ölçeğin güvenirlik düzeyi yüksektir. KMO 0,741 olup örneklem yeterlidir.

Öğretim Süreci ölçeği faktör yükleri 0,873 ile 0,719 arasında olan 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam varyansı açıklama yüzdesi 64,862; güvenirlik katsayısı ise 0,864'tür. Buna göre ölçeğin güvenirlik düzeyi çok yüksektir. KMO 0,768 olup örneklem yeterlidir.

Ölçme ölçeği faktör yükleri 0,772 ile 0,411 arasında olan 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam varyansı açıklama yüzdesi 45,066; güvenirlik katsayısı ise 0,784'tür. Buna göre ölçeğin güvenirlik düzeyi yüksektir. KMO 0,755 olup örneklem yeterlidir.

Programın genelini ölçen ölçeğin faktör yükleri 0,818 ile -0,323 arasında olan 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam varyansı açıklama yüzdesi 45,594; güvenirlik katsayısı ise 0,886'dır. Buna göre ölçeğin güvenirlik düzeyi yüksektir. KMO 0,854 olup örneklem yeterlidir.

Faktör analizi sonucunda kapsam geçerliği ve güvenirliğini sağlamayan maddeler çıkartılarak ölçeğe 59 maddelik son hali verilmiştir. Ölçek iki ana bölümden oluşmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu adlı birinci bölümde cinsiyet, mesleki deneyim, mezuniyet durumu, görev yapılan okul türü ve okulun yerleşim yerinin olduğu bağımsız değişkenler bulunmaktadır.

Ölçeğin ikinci bölümü İHYD dersi öğretim programına ilişkin görüşlerini tespit etmeye yönelik olup, 5 boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyutta bulunan 12 soru öğretim programının kazanım boyutuna ilişkindir. Programın içerik boyutu ile ilgili olan ikinci boyutta 16 soru bulunmaktadır. Üçüncü boyutta 5 soru olup, programın öğrenme-öğretme süreciyle ilgilidir. Dördüncü boyutta bulunan 7 soru programın ölçme-değerlendirme boyutuna yöneliktir. Son boyutta 12 soru bulunmaktadır ve bu sorular programın genelinin değerlendirilmesine ilişkindir. Öğretmenlerin ölçekte yer alan önermelerin her birini kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kısmen katılıyorum (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) ifadelerinden birisini kullanarak değerlendirmesi istenmiştir *(Ölçeğin Son Hali İçin Bkz. Ek-2)*.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak yapılandırılmış mülakat (görüşme) kullanılmıştır. Araştırmada yapılandırılmış görüşme, daha çok önceden yapılan, ne tür soruların ne şekilde sorulup, hangi verilerin toplanacağını en ayrıntılı biçimde saptayan görüşme planının aynen uygulanmasına fırsat vermesi ile anket çalışmalarında sıkça karşılaşılan boş bırakma ya da kullanılmaz nitelikteki yanıtların ortaya çıkma riskini en aza indirmesi gibi gerekçelerle kullanılmıştır (Gall, Borg ve Gall, 1996; Robson, 1993).

Görüşme formunun hazırlanma sürecinde öncelikle ilgili literatür taranmış, araştırma kapsamında hazırlanan ölçek maddeleri incelenerek ayrıntılı olarak tespit edilmesi gerekilen yerler belirlenmek suretiyle bir soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan form alan eğitimi uzmanı 3 öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ön uygulamaya geçilmiştir. Ön uygulama sürecinde örneklem grubuna dâhil edilmeyen 5 öğretmen ile görüşülerek formda düzenlemeler yapılmış ve İHYD dersine ve dersin öğretim programının geneline ilişkin toplam 9 soru bulunan yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır *(Görüşme Formunun Son Hali İçin Bkz. Ek-3).*

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin veriler 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ikinci dönemi Mayıs ve Haziran ayları içerisinde toplanmıştır. Ölçek yüzyüze, çevrimiçi ve posta yoluyla uygulanırken, yapılandırılmış görüşme ise yüzyüze not tutmak suretiyle gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi nitel ve nicel boyutta ayrı ayrı yapılmış, bu iki boyutun verileri birlikte yorumlanarak bulgular ışığında sonuçlara ulaşılmıştır.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Ölçeğin birinci bölümündeki soruları cevaplamak için İHYDÖPDÖ'den elde edilen veriler betimleyici istatistikler frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları kullanılmak suretiyle açıklanmıştır. Karşılaştırma yapılması gereken alt problemlerin analizi için öncelikle normallik testi yapılmıştır. Puanların normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Yapılan testin sonuçları aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 3.9. İHYDÖPDÖ normallik testi

Testin Boyutları	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Kazanım Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri	,072	145	,062	,978	145	,019
İçerik Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri	,084	145	,015	,976	145	,011
Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Öğretmen Görüşleri	,097	145	,002	,978	145	,021
Ölçme-Değerlendirmeyle İlgili Öğretmen Görüşleri	,112	145	,000	,970	145	,003
Programın Geneliyle İlgili Öğretmen Görüşleri	,092	145	,005	,979	145	,023

Öğretmenlerin kazanım boyutuyla ilgili görüşleri; içerik boyutuyla ilgili görüşleri; öğrenme-öğretme süreciyle ilgili görüşleri; ölçme-değerlendirmeyle ilgili görüşleri ve programın geneliyle ilgili görüşleri puan ortalamaları için yapılan Shapiro-Wilk normallik analizi sonucu söz konusu puanların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu bağlamda veri toplama aracının puan ortalamaları için yapılmış olan gruplar arası karşılaştırma testlerinde Non- parametrik testler; bağımsız gruplar Mann-Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi gibi parametrik olmayan test teknikleri kullanılmıştır (Özdamar, 2004).

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel boyutuna ait veriler içerik analizi aracılığıyla çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd, 2008). Araştırmada içerik analizi, nitel veri analizinde sıklıkla kullanılması, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirme olanağı sağlaması ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlama fırsatı sunması gibi gerekçelerle kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Görüşmelerden elde edilen veriler, yazılı metinler satır satır okunarak analiz edilmiştir. Veriler, bazen bir sözcük, bazen de bir cümle olacak şekilde kodlanmıştır. Kavramların incelenmesi ile bunların birbiri ile olan ilişkisi ortaya konup kendi aralarında var olan bu ilişkiler daha üst düzey bir kategori ile açıklanmıştır. Kodlanan veriler benzerlik ve farklılıklara göre gruplandırılıp birbirleriyle ilintili olan kodlar bir araya getirilmek suretiyle sınıflandırılıp yorumlanmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde araştırmacı üçgenlemesi kullanılmıştır. Bu anlamda görüşmelerin dökümleri araştırmacı tarafından kodlama yapıldıktan sonra 2 alan eğitimi alan, alan eğitimi uzmanı tarafından ayrı ayrı okunarak analiz edilmiştir. Daha sonra "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan konular tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve analizlerin uyuşum yüzdesi hesaplanmıştır. Bu amaçla Miles ve Huberman'ın güvenirlik formülü(P=Na(Görüş Birliği)/ Na (Görüş Birliği) + Nd (Görüş Ayrılığı)X100) kullanılmıştır (Miles ve Huberman 1994). Yapılan hesaplama sonucunda analizlerin uyuşum yüzdesi %87,61 çıkmıştır. Uyuşum yüzdesi %80 veya daha büyük olan değerlerin kabul edilebilirliği (Neuendorf 2002' den aktaran Yürük, 2005) savından hareketle yapılan analiz güvenilir addedilmiştir.

İçerik analizi sonucu ortaya çıkan veriler frekans (f) ve yüzde (%) olarak tablolaştırılmış ve görüşmelerden yapılan doğrudan alıntılarla da desteklenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin gerçek isimleri kullanılmamış, bunun yerine öğretmenlere müstear isimler verme (Ö1, Ö2, Ö3 vb) yoluna gidilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırma bulguları, nicel verilerden elde edilen bulgular ve nitel verilerden elde edilen bulgular olmak üzere iki alt başlıkta aşağıda açıklanmıştır:

4.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular ve Yorum

4.1.1. İHYD Dersi Öğretim Programının Kazanım Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.1. İHYD dersi öğretim programı kazanım boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kazanımlar konu alanının içeriği ile ilişkilidir.	17	11,7	70	48,3	41	28,3	17	11,7	0	0,0
Kazanımlarda insan haklarına ilişkin konular içermektedir.	23	15,9	61	42,1	51	35,2	8	5,5	2	1,4
Kazanımlarda yurttaşlığa ilişkin konular içermektedir.	16	11,0	74	51,0	45	31,0	9	6,2	1	,7
Kazanımlarda demokrasiye ilişkin konular içermektedir.	16	11,0	66	45,5	46	31,7	17	11,7	0	0,0
Kazanımlar, demokratik yaşamın becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır.	17	11,7	51	35,2	59	40,7	18	12,4	0	0,0
Kazanımlar öğrencilere çok yönlü bakış açısı kazandırmayı sağlayacak şekilde hazırlanmıştır.	14	9,7	39	26,9	58	40,0	34	23,4	0	0,0
Kazanımlar etkin öğrenmeyi sağlayacak niteliktedir.	11	7,6	35	24,1	65	44,8	34	23,4	0	0,0

Kazanımlar günlük yaşamda kullanılabilir niteliktedir.	11	7,6	42	29,0	57	39,3	35	24,1	0	0,0
Kazanımlar öğrencilerin toplumsal yaşama uyumunu kolaylaştıracak niteliktedir.	8	5,5	45	31,0	61	42,1	31	21,4	0	0,0
Kazanımlar gözlenebilir ve ölçülebilir niteliktedir.	7	4,8	38	26,2	63	43,4	36	24,8	1	,7
Kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.	9	6,2	32	22,1	77	53,1	23	15,9	4	2,8
Kazanımlar açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmiştir.	12	8,3	38	26,2	67	46,2	27	18,6	1	,7

Tablo 4.1'de İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin %48,3'ü katılmıyorum, %11,7'si kesinlikle katılmıyorum cevabıyla kazanımları konu alanının içeriğiyle alakalı bulmamıştır ya da öğretmenlere göre kazanımlar konu alanının içeriğine uygun hazırlanmamıştır.

Öğretmenlerin %42,1'i kazanımların insan haklarına ilişkin konular içerdiğine ilişkin katılmadığını belirtirken, %15,9'u kesinlikle katılmamaktadır. Öğretmenlerin %51,0'ı kazanımların yurttaşlığa ilişkin konular içerdiğine ilişkin katılmadığını belirtirken, %11'i kesinlikle katılmamaktadır. Öğretmenlerin %45,5'i kazanımların demokrasiye ilişkin konular içerdiğine katılmadığını belirtirken, %11'i kesinlikle katılmamaktadır. Buradan hareketle öğretmenlere göre kazanımlar insan hakları, yurttaşlık ve demokrasiye ilişkin konular çok fazla içermemektedir.

Kazanımların demokratik yaşamın becerilerini kazandırmayı amaçladığına ilişkin öğretmenlerin %40,7'si kısmen katılırken %11,7'si katılmamaktadır. Öğretmenlere göre kazanımlar demokratik yaşam becerisi kazandırmayı az amaçlamaktadır ya da amaçlamamaktadır.

Öğretmenlerin çoğunluğa yakını kazanımların öğrencilere çok yönlü bakış açısı kazandırmayı sağlayacak şekilde hazırlandığını düşünmemektedir. Öğretmenlerin

%40,0'ı kısmen katılırken %26,9'u katılmamaktadır. Ayrıca öğretmenler bir diğer ifadede kazanımların günlük yaşamda kullanılabilir nitelikte olmadığını düşünmektedir. Çünkü öğretmenlerin %39,3'ü kısmen katılırken %29'u katılmamaktadır. Buna göre kazanımlar öğrencilere çok yönlü bakış açısı kazandırmayı çok az sağlamakta ya da hiç sağlamamaktadır ve günlük yaşamda kullanılabilme özelliğine az sahip veya hiç sahip değildir.

Öğretmenlerin çoğunluğa yakını kazanımların etkin öğrenmeyi sağlayacak nitelikte olduğunu düşünmemektedir. Çünkü öğretmenlerin %44,8'ü kısmen katılırken % 24,1'i katılmamaktadır. Öğretmenlerin %43,4'ü kazanımların gözlenebilir ve ölçülebilir nitelikte olduğuna kısmen katılırken %26,2'si katılmamaktadır. Öğretmenler kazanımların gözlenebilir ve ölçülebilir nitelikte olduğunu düşünmemektedir. Öğretmenlere göre kazanımlar öğrencilerin toplumsal yaşama uyumunu kolaylaştıracak bir özelliğe az sahiptir. Çünkü öğretmenlerin %42,1'i kazanımların öğrencilerin toplumsal yaşama uyumunu kolaylaştıracak nitelikte olduğuna kısmen katılırken %31,0'i katılmamaktadır.

Öğretmenlerin %53,1'i kısmen katılıyorum cevabıyla kazanımların gerçekleştirilebilir nitelikte olduğunu kısmen düşünürlerken %22,1'i katılmıyorum cevabıyla kazanımların gerçekleştirilebilir nitelikte olduğunu düşünmediği söylenebilir. Kazanımların açık ve anlaşılır şekilde ifade edildiğine öğretmenlerin %46,2'si kısmen katılırken %26,2'si katılmamaktadır. Buradan hareketle kazanımların öğretmenlere göre açık ve anlaşılır ifade edilmediği kazanımların etkin öğrenmeyi, gözlenebilir ve ölçülebilir özellikte olmayı, gerçekleştirilebilir bir özelliğe sahip olmayı sağlayacak özelliğe fazla sahip olmadığı söylenebilir.

4.1.2. İHYD Dersi Öğretim Programı Kazanım Boyutuna İlişkin Puanlarının Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması

Tablo 4.2. İHYD dersi öğretim programı kazanım boyutuna ilişkin puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	U	p
Kazanım Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri	Kadın	72	82,16	1968,500	,009
	Erkek	73	63,97		

Tablo 4.2'de kadın ile erkek öğretmen grupları arasında kazanım boyutuyla ilgili öğretmen görüşleri farklılık göstermektedir, U=1968,500, p<.05. Kadın öğretmenlerin söz konusu puan için puan sıra ortalamaları 82,16; erkek öğretmenlerin ortalamaları 63,97'dir. Buna göre kadın öğretmenlerin görüşlerinin puan sıra ortalamaları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.

4.1.3. İHYD Dersi Öğretim Programı Kazanım Boyutuna İlişkin Puanlarının Mesleki Deneyime Göre Karşılaştırılması

Tablo 4.3. İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna ilişkin puanların mesleki deneyime göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Mesleki Deneyim	n	Sıra Ort.	X^2	p
Kazanım Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri	1-10 yıl	28	71,34	1,693	,639
	11-15 yıl	26	76,31		
	16-20 yıl	27	80,80		
	20 yıl +	64	69,09		

Tablo 4.3'e göre mesleki deneyim, kazanım boyutundaki öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık oluşturmamıştır, x^2=1,693, p>.05. Mesleki deneyimin programın kazanım boyutuyla ilgili öğretmen görüşlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.4. İHYD Dersi Öğretim Programı Kazanım Boyutuna İlişkin Puanlarının Mezuniyet Durumuna Göre Karşılaştırılması

Tablo 4.4. İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna ilişkin puanların mezuniyet durumuna göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Mezuniyet Durumu	n	Sıra Ort.	X^2	p
Kazanım Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri	Öğretmen okulu	5	17,90	13,655	,008
	Eğitim yüksekokulu	26	82,77		
	Eğitim fak.	98	76,18		
	Pedagojik form	13	56,08		
	Yüksek lisans	3	49,50		

Tablo 4.4'e göre öğretmenlerin mezuniyet durumunun farklı olması, kazanım boyutundaki öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmuştur, x^2=13,655, p<.05. Mezuniyet durumunun eğitim yüksekokulu ve eğitim fakültesi olması öğretmenlerin kazanım boyutundaki görüşlerinde daha etkili olduğu görülmektedir.

4.1.5. İHYD Dersi Öğretim Programının Kazanım Boyutuna İlişkin Puanların Okulun Türü Açısından Karşılaştırılması

Tablo 4.5. İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna ilişkin puanların okul türüne göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Okul türü	n	Sıra Ort.	U	p
Kazanım Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri	Resmi	140	74,91	83,000	,004
	Özel	5	19,60		

Tablo 4.5'te İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna ilişkin puanlarının okul türüne göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile kazanım boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir, U=83,000, p<.05. Sıra ortalamaları dikkate alındığında resmi okulda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin özel okullarda görev yapan

öğretmenlere göre kazanım boyutuna ilişkin görüşlerinin daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, resmi okulda görev yapmanın öğretmenlerin kazanım boyutuna ilişkin görüşlerini daha çok etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.6. İHYD Dersi Öğretim Programının Kazamım Boyutuna İlişkin Puanların Okulun Yerleşim Yeri Açısından Karşılaştırılması

Tablo 4.6. İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna ilişkin puanların okulun yerleşim yerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Okul Yerleşim Yeri	n	Sıra Ort.	X^2	p
Kazanım Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri	Köy	14	59,50	3,711	,156
	İlçe	45	67,09		
	İl	86	78,29		

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmenlerin kazanım boyutuna ilişkin görüşleri ile okul yerleşim yeri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, x^2=3,711, p>.05. Bu bulguya göre öğretmenlerin görev yaptıkları okulların yerleşim yerinin kazanım boyutuna ilişkin görüşlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.7. İHYD Dersi Öğretim Programının İçerik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.7. İHYD dersi öğretim programı içerik boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
İçerik programın genel amaçlarıyla uyumludur.	12	8,3	49	33,8	64	44,1	20	13,8	0	0,0
İçerik öğrencilerin seviyesine ve gelişim özelliklerine uygundur.	10	6,9	37	25,5	53	36,6	41	28,3	4	2,8
İçerik bilgi ağırlıklı olarak yapılandırılmıştır.	11	7,6	41	28,3	56	38,6	33	22,8	4	2,8
İçerik beceri ağırlıklı olarak yapılandırılmıştır.	7	4,8	23	15,9	61	42,1	42	29,0	12	8,3

İçerik değer ağırlıklı olarak yapılandırılmıştır.	4	2,8	47	32,4	67	46,2	23	15,9	4	2,8
İçerikte verilen bilgi, beceri ve değerler öğrencilerin bir yaşam biçimi ve kültür oluşturmalarına olanak sağlamaktadır.	8	5,5	46	31,7	59	40,7	28	19,3	4	2,8
İçerikte insan haklarına ilişkin konular ağırlıklı olarak işlenmektedir.	9	6,2	71	49,0	48	33,1	16	11,0	1	,7
İçerikte yurttaşlığa ilişkin konular ağırlıklı olarak işlenmektedir.	10	6,9	54	37,2	69	47,6	11	7,6	1	,7
İçerikte demokrasiye ilişkin konular ağırlıklı olarak işlenmektedir.	6	4,1	43	29,7	87	60,0	9	6,2	0	0,0
İçerik öğrencilerin haklarını öğrenmelerine ve haklarını aramalarına olanak sağlamaktadır.	14	9,7	48	33,1	69	47,6	13	9,0	1	,7
İçerik öğrencilerin çeşitli sorun ve yönlendirmelerle konuyu tartışarak öğrenmelerine olanak sağlamaktadır.	8	5,5	46	31,7	71	49,0	20	13,8	0	0,0
İçerikte yer alan konuların sunuluş sırası uygun biçimde düzenlenmiştir.	11	7,6	48	33,1	65	44,8	20	13,8	1	,7
İçerik kazanımlara uygun değildir.	9	6,2	42	29,0	58	40,0	35	24,1	1	,7
Ünite isimleri ve içerikleri birbiriyle uyumludur.	16	11,0	60	41,4	60	41,4	8	5,5	1	,7
İçerik sarmal (üst düzey hedefler ele alınarak öğretilmesi) bir özellik göstermektedir.	13	9,0	51	35,2	62	42,8	17	11,7	2	1,4
İçerik öğretim ilkeleri esas alınarak hazırlanmıştır.	15	10,3	47	32,4	67	46,2	15	10,3	1	,7
İçerik öğrencilerin derse katılımını olumlu yönde etkilemektedir.	23	15,9	49	33,8	53	36,6	18	12,4	2	1,4

İçeriğin öğretilmesi öngörülen süre içerisinde mümkün değildir.	0	0,0	25	17,2	45	31,0	42	29,0	33	22,8

Tablo 4.7'ye göre İHYD dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin %44,1'i kısmen katılıyorum, %33,8'i katılmıyorum cevabıyla içeriği programın genel amaçlarıyla uyumlu bulmamıştır ya da öğretmenlere göre içerik programın genel amaçlarına uygun hazırlanmamıştır.

Öğretmenlerin %36,6'sı içeriğin öğrencilerin seviyesine ve gelişim özelliklerine uygun olduğuna kısmen katılırken, %28,3'ü içeriğin öğrencilerin seviyesine ve gelişim özelliklerine uygun olduğuna katılmaktadır.

Öğretmenlerin %42,8'i içeriğin sarmal (üst düzey hedefler ele alınarak öğretilmesi) bir özellik gösterdiğine kısmen katılmıştır. Öğretmenlerin %35,2'si ise içeriğin sarmal (üst düzey hedefler ele alınarak öğretilmesi) bir özellik gösterdiğine katılmamaktadır. Öğretmenlerin %31,0'i içeriğin öğretilmesi öngörülen süre içerisinde mümkün olmadığına kısmen katılmaktadır. %29'u ise içeriğin öğretilmesinin öngörülen süre içinde mümkün olmadığına katılmaktadır. Öğretmenler, içeriğin programın genel amaçlarıyla uyumlu olma, öğrenci gelişim ve seviyesine uygun olma, içeriğin sarmal bir yapıda hazırlanmış olması, içeriğin öngörülen sürede öğretilebilecek yapıda olması gibi özelliklere biraz sahip olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenlerin %38,6'sı içeriğin bilgi ağırlıklı olarak yapılandırıldığını kısmen düşünürken %28,6'sı içeriğin bilgi ağırlıklı olarak yapılandırıldığını düşünmemektedir. Öğretmenlerin %42,1'i içeriğin beceri ağırlıklı olarak yapılandırıldığına kısmen katılırken yüzde 29,0'ı içeriğin beceri ağırlıklı olarak yapılandırıldığına katılmaktadır. İçeriğin değer ağırlıklı olarak yapılandırıldığına cevap veren öğretmenlerin %46,2'si, kısmen katılmaktadır. Öğretmenlerin % 32,4'ü ise içeriğin değer olarak yapılandırıldığına katılmamaktadır. Buradan hareketle öğretmenlere göre içeriğin bilgi, beceri ve değer ağırlıklı olarak yapılandırılmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin %40,7'si içerikte verilen bilgi, beceri ve değerlerin öğrencilerin bir yaşam biçimi ve kültür oluşturmalarına olanak sağladığına kısmen katılmaktadır. Öğretmenlerin %31,7'sine göre içerikte verilen bilgi, beceri ve değerler öğrencilerin bir yaşam biçimi ve kültür oluşturmalarına olanak sağlamamaktadır. Öğretmenlere göre içerikte verilen bilgi, beceri ve değerlerin öğrencilerin bir yaşam biçimi ve kültür oluşturmalarına olanak sağlamadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin %49,0'ı içerikte insan haklarına ilişkin konuların ağırlıklı olarak işlenmediğini düşünürken, %33,1'i içeriğin insan haklarına ilişkin konular içerdiğine kısmen katılmaktadırlar. Öğretmenlerin %47,6'sı içeriğin öğrencilerin haklarını öğrenmelerine ve haklarını aramalarına olanak sağladığını kısmen düşünmektedir. Öğretmenlerin %33,1'i ise içeriğin öğrencilerin haklarını öğrenmelerine ve haklarını aramalarına olanak sağladığına katılmamaktadır. Öğretmenlerin birçoğuna göre içerik insan haklarına ilişkin konulardan oluşmamıştır ve öğrencilerin haklarını öğrenmelerine ve aramalarına olanak sağlayacak yapıya az sahiptir denilebilir.

Öğretmenlerin %47,6'sı içerikte yurttaşlığa ilişkin konuların ağırlıklı olarak işlendiğini kısmen düşünürken, öğretmenlerin %37,6'sının içerikte yurttaşlığa ilişkin konuların ağırlıklı olarak işlendiğini düşünmedikleri söylenebilir. Öğretmenlerin %60'ının içerikte demokrasiye ilişkin konuların ağırlıklı olarak işlendiği düşüncesine kısmen katıldığı görülürken %29'unun katılmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmenler içeriğin yurttaşlık ve demokrasiye ilişkin konulardan oluştuğu görüşüne kısmen katılmaktadırlar.

Öğretmenlerin %49,0'ı içeriğin öğrencilere çeşitli soru ve yönlendirmelerle konuyu tartışarak öğrenmelerine olanak sağladığına kısmen katılırken, %31,7'si katılmamaktadır. Öğretmenlerin %36,6'sı içeriğin öğrencilerin derse katılımını olumlu yönde etkilediğini kısmen düşünürken %31,7'si içeriğin öğrencilerin derse katılımını olumlu yönde etkilediğini düşünmemektedir. İçerik öğretmenlere göre, öğrencilerin soru ve yönlendirmelerle konuyu tartışmalarını ve derse katılımlarını olumlu yönde etkilemeyi az sağlamaktadır.

Öğretmenlerin %44,8'i içerikte yer alan konuların sunuluş sırası uygun biçimde düzenlediğine kısmen katılmaktadır, %33,1'i ise içerikte yer alan konuların sunuluş sırası uygun biçimde düzenlediğine katılmamaktadır. Öğretmenlerin %46,2'sinin içeriğin öğretim ilkeleri esas alınarak hazırlandığına kısmen katıldıkları, %32,4'ünün içeriğin öğretim ilkeleri esas alınarak hazırlandığına katılmadıkları görülmektedir. Buradan hareketle büyük oranda içeriğin öğretim ilkeleri esas alınarak hazırlanmadığı söylenebilir. Öğretmenlere göre içerikte yer alan konuların sunuş sırasının uygunluğu, içeriğin hazırlanmasında öğretim ilkelerinin esas alınması, içeriğin kazanımlara uygun olması özelliklerine biraz sahiptir.

Öğretmenlerin %40,0'ı içeriğin kazanımlara uygun olmadığına kısmen katılırken, %29,0'ı içeriğin kazanımlara uygun olmadığına katılmamaktadır. Bu bulguya göre içerik kazanımlara büyük oranda uygun hazırlanmıştır. Öğretmenlerin %82,8'i ünite isimlerinin ve içeriklerinin birbiriyle uyumlu olduğuna kısmen katılmaktadır ya da katılmamaktadır. Buna göre ünite isimlerinin hem içerikle hem de birbirleriyle uyumlu olduğu söylenemez.

4.1.8. İHYD Dersi Öğretim Programının İçerik Boyutuna İlişkin Puanlarının Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması

Tablo 4.8. İHYD dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Cinsiyet	**n**	**Sıra Ort.**	**U**	**p**
İçerik Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri	Kadın	72	77,49	2304,500	,200
	Erkek	73	68,57		

Tablo 4.8'de kadın ile erkek öğretmen grupları arasında içerik boyutuyla ilgili öğretmen görüşleri farklılık göstermemektedir U=2304,500, p>.05. Kadın öğretmenlerin söz konusu puan için puan sıra ortalamaları 77,49, erkek öğretmenlerin ortalamaları 68,57'dir. Buna göre kadın öğretmenlerin içerik boyutuyla ilgili öğretmen görüşleri puan ortalamalarının sırası erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.

4.1.9. İHYD Dersi Öğretim Programının İçerik Boyutuna İlişkin Puanlarının Mesleki Deneyime Göre Karşılaştırılması

Tablo 4.9. İHYD dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin puanların mesleki deneyime göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Mesleki Deneyim	n	Sıra Ort.	X^2	p
İçerik Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri	1-10 yıl	28	77,50	2,569	,463
	11-15 yıl	26	82,46		
	16-20 yıl	27	70,56		
	20 yıl +	64	68,22		

Tablo 4.9 incelendiğinde öğretmenlerin içerik boyutuna ilişkin görüşleri ile mesleki deneyim arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, x^2=2,569, p>.05. Bu bulguya göre öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin içerik boyutuna ilişkin görüşlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.10. İHYD Dersi Öğretim Programının İçerik Boyutuna İlişkin Puanların Mezuniyet Durumu Açısından Karşılaştırılması

Tablo 4.10. İHYD dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin puanların mezuniyet durumuna göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Mezuniyet Durumu	n	Sıra Ort.	X^2	p
İçerik Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri	Öğretmen okulu	5	95,70	3,545	,471
	Eğitim yüksekokulu	26	76,67		
	Eğitim fak.	98	73,05		
	Pedagojik form	13	62,23		
	Yüksek lisans	3	48,50		

Tablo 4.10'a göre mezuniyet durumunun farklı olması öğretmenlerin içerik boyutundaki görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır, x^2=3,545, p>.05.

Öğretmenlerin mezuniyet durumunun farklı olması, içerik boyutundaki öğretmen görüşlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.11. İHYD Dersi Öğretim Programının İçerik Boyutuna İlişkin Puanların Okulun Türü Açısından Karşılaştırılması

Tablo 4.11. İHYD dersi öğretim programının boyutlarına ilişkin puanların okul türüne göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Okul türü	n	Sıra Ort.	U	p
İçerik Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri	Resmi	140	72,22	241,000	,237
	Özel	5	94,80		

Tablo 4.11'de İHYD dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin puanlarının okul türüne göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Buna göre görev yaptıkları okul türünün öğretmenlerin içerik boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür, U=241,000, p>.05. Bu bulgu, görev yapılan okul türünün içerik boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde etkili olmadığını göstermektedir.

4.1.12. İHYD Dersi Öğretim Programının Boyutlarına İlişkin Puanların Okulun Yerleşim Yeri Açısından Karşılaştırılması

Tablo 4.12. İHYD dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin puanların okulun yerleşim yerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Okulun Yerleşim Yeri	n	Sıra Ort.	X^2	p
İçerik Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri	İl	86	78,29	0,360	,835
	Köy	14	66,96		
	İlçe	45	72,64		
	İl	86	74,17		

Tablo 4.12 incelendiğinde öğretmenlerin içerik boyutuna ilişkin görüşleri ile okul yerleşim yeri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, x^2=0,360, p>.05. Bu bulgu

öğretmenlerin görev yaptıkları okulların yerleşim yerinin içerik boyutuna ilişkin görüşlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.13. İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

Tablo 4.13. İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Programda öğrenme-öğretme sürecinde hangi öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerektiği belirtilmiştir.	15	10,3	43	29,7	50	34,5	30	20,7	7	4,8
Program yapılandırmacı strateji, yöntem ve tekniklerinin uygulanmasını sağlayacak niteliktedir.	7	4,8	50	34,5	52	35,9	28	19,3	8	5,5
Programda öğrenme-öğretme sürecinde hangi öğretim araç ve gereçlerinin kullanılması gerektiği belirtilmiştir.	11	7,6	45	31,0	47	32,4	33	22,8	9	6,2
Program yapılandırmacı öğretim araç ve gereçlerinin kullanılmasını sağlayacak niteliktedir.	7	4,8	36	24,8	67	46,2	25	17,2	10	6,9
Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak öğretim araç ve gereçleri kolay temin edilebilir niteliktedir.	9	6,2	39	26,9	65	44,8	30	20,7	2	1,4

Tablo 4.13'e göre İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin %34,5'ine göre programda öğrenme-öğretme sürecinde hangi öğretim strateji, yöntem ve

tekniklerinin kullanılması gerektiğinin belirtilmesine kısmen katılmaktadır. %29,7'sine göre programda öğrenme-öğretme sürecinde hangi öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerektiğinin belirtilmesine katılmamaktadır. Bu bulguya göre program öğretmene, öğrenme-öğretme sürecinde hangi öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerektiği konusunda bilgilendirici olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin %32,4'üne göre programda öğrenme-öğretme sürecinde hangi öğretim araç ve gereçlerinin kullanılması gerektiğinin belirtilmesine kısmen katılmaktadır. %31,0'ına göre ise programda öğrenme-öğretme sürecinde hangi öğretim araç ve gereçlerinin kullanılması gerektiğinin belirtilmiş olmasına katılmamaktadır. Programın öğrenme-öğretme sürecinde öğretmene hangi öğretim araç ve gereçlerinin kullanılması gerektiği konusunda bilgilendirici olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin %44,8'i, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak öğretim araç ve gereçleri kolay temin edilebilir nitelikte olduğuna kısmen katılmaktadır. Öğretmenlerin 26,9'u öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak öğretim araç ve gereçleri kolay temin edilebilir nitelikte olduğuna katılmamaktadır. Bu bulguya göre öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak öğretim araç ve gereçlerinin kolay temin edilebilir niteliğe az sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin %35,9'u programın yapılandırmacı strateji, yöntem ve tekniklerinin uygulanmasını sağlayacak nitelikte olduğuna kısmen katılırken, %34,5'i programın yapılandırmacı strateji, yöntem ve tekniklerinin uygulanmasını sağlayacak nitelikte olduğuna katılmamaktadır. Bu bulguya göre programın yapılandırmacı strateji, yöntem ve tekniklerinin uygulanmasını sağlayacak niteliğe az sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin %46,2'si programın yapılandırmacı öğretim araç ve gereçlerinin kullanılmasını sağlayacak nitelikte olduğuna kısmen katılırken, %26,9'u programın yapılandırmacı öğretim araç ve gereçlerinin kullanılmasını sağlayacak nitelikte

olduğuna katılmamaktadır. Bu bulguya göre programın yapılandırmacı öğretim araç ve gereçlerinin kullanılmasını sağlayacak niteliğe az sahip olduğu söylenebilir.

4.1.14. İHYD Dersi Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutu Puanlarının Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması

Tablo 4.14. İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutu puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	U	p
Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Öğretmen Görüşleri	Kadın	72	83,77	1852,500	,002
	Erkek	73	62,38		

Tablo 4.14' e göre kadın ile erkek öğretmen grupları arasında öğrenme-öğretme süreciyle ilgili öğretmen görüşleri farklılık göstermektedir, U=1852,500, p<.05. Kadın öğretmenlerin söz konusu puan için puan sıra ortalamaları 83,77; erkek öğretmenlerin ortalamaları 62,37'dir. Buna göre kadın öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreciyle ilgili öğretmen görüşleri puan sıra ortalamaları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.

4.1.15. İHYD Dersi Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutu Puanlarının Mesleki Deneyim Açısından Karşılaştırılması

Tablo 4.15. İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin puanların mesleki deneyime göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Mesleki Deneyim	n	Sıra Ort.	X^2	p
Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Öğretmen Görüşleri	1-10 yıl	28	76,93	9,812	,020
	11-15 yıl	26	79,81		
	16-20 yıl	27	89,35		
	20 yıl +	64	61,62		

Tablo 4.15'e bakıldığında mesleki deneyim ile öğrenme-öğretme süreciyle arasındaki öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur, x^2=9,812, p<.05. Mesleki

deneyimi 1-10 yıl arası öğretmenlerin söz konusu puan için puan sıra ortalamaları 76,93, 11-15 yıl arası olanların ortalamaları 79,81, 16-20 yıl arası olanların ortalamaları 89,35, 20 yıl üzeri olanların ortalamaları 61,62'dir. Buna göre mesleki deneyimi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreciyle ilgili öğretmen görüşleri puan sıra ortalamaları en yüksek iken, 20 yıl üzeri olanların ortalamaları en düşüktür. Mesleki deneyimin öğretmen görüşlerini öğrenme-öğretme sürecinde etkilediği söylenebilir.

4.1.16. İHYD Dersi Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutu Puanlarının Mezuniyet Durumu Açısından Karşılaştırılması

Tablo 4.16. İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin puanların mezuniyet durumuna göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Mezuniyet Durumu	**n**	**Sıra Ort.**	**X^2**	**p**
Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Öğretmen Görüşleri	Öğretmen okulu	5	91,40	20,204	,000
	Eğitim yüksekokulu	26	102,65		
	Eğitim fak.	98	67,87		
	Pedagojik form	13	51,54		
	Yüksek lisans	3	46,00		

Tablo 4.16'ya göre mezuniyet durumunun farklı olması öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci boyutuyla ilgili görüşlerinde anlamlı farklılık oluşturmuştur, x^2=20,204 p<.05. Öğretmenlerin mezuniyet durumunun farklı olması, öğrenme-öğretme süreci boyutundaki öğretmen görüşlerini etkilemiştir. Eğitim yüksekokulu ve öğretmen okulu mezunu olan öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci boyutundaki sıra ortalamalarına bakıldığında daha yüksek olduğu görülmektedir. Eğitim yüksekokulu ve öğretmen okulu mezunu olmanın öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci boyutundaki görüşlerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

4.1.17. İHYD Dersi Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutu Puanlarının Okul Türü Açısından Karşılaştırılması

Tablo 4.17. İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin puanların okul türüne göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Okul türü	n	Sıra Ort.	U	p
Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Öğretmen Görüşleri	Resmi	140	72,63	298,500	,575
	Özel	5	83,30		

Tablo 4.17'de İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin puanlarının okul türüne göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Buna göre görev yaptıkları okul türünün öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür, U=298,500, p>.0.5. Bu bulgu, görev yapılan okul türünün öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde etkili olmadığını göstermektedir.

4.1.18. İHYD Dersi Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna İlişkin Puanların Okulun Yerleşim Yeri Açısından Karşılaştırılması

Tablo 4.18. İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin puanların okulun yerleşim yerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Okulun Yerleşim Yeri	n	Sıra Ort.	X^2	p
Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Öğretmen Görüşleri	Köy	14	79,89	0,728	,695
	İlçe	45	69,47		
	İl	86	73,73		

Tablo 4.18 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin görüşleri ile okul yerleşim yeri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, x^2= 0,728, p>.05. Bu bulguya göre öğretmenlerin görev yaptıkları okulların yerleşim yerinin öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin görüşlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.19. İHYD Dersi Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Süreci Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.19. İHYD dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Programda öğrenci başarısını belirlemeye yönelik olarak etkinlik örnekleri verilmiştir.	10	6,9	33	22,8	55	37,9	32	22,1	15	10,3
Program öğretmene ölçme ve değerlendirmede yeterli esnekliği tanımaktadır.	8	5,5	49	33,8	68	46,9	15	10,3	5	3,4
Ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri kazanımları ölçecek niteliktedir.	9	6,2	40	27,6	59	40,7	31	21,4	6	4,1
Programın ölçme-değerlendirme yaklaşımı hem süreç hem de ürün (sonuç) odaklıdır.	4	2,8	42	29,0	59	40,7	34	23,4	6	4,1
Ölçme-değerlendirme süreç odaklıdır.	6	4,1	44	30,3	60	41,4	33	22,8	2	1,4
Ölçme-değerlendirme ürün odaklıdır.	7	4,8	30	20,7	58	40,0	44	30,3	6	4,1
Ölçme-değerlendirme sürecinde bireysel etkinlikler yapılmasına uygun değildir.	3	2,1	30	20,7	56	38,6	46	31,7	10	6,9
Ölçme-değerlendirme sürecinde grupla etkinlikler yapılabilmektedir.	16	11,0	50	34,5	45	31,0	29	20,0	5	3,4
Program, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde öğretmene yardımcı olacak nitelikte değildir.	1	,7	33	22,8	49	33,8	53	36,6	9	6,2

Tablo 4.19'a göre İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin %37,9'u programda öğrenci başarısını belirlemeye yönelik olarak etkinlik örneklerinin verildiğine kısmen katılırken, öğretmenlerin %22,8'i programda öğrenci başarısını belirlemeye yönelik olarak etkinlik örneklerinin verildiğine katılmamaktadır.

Öğretmenlerin %46,9'una göre program öğretmene ölçme ve değerlendirmede yeterli esnekliği tanıdığına kısmen katılmaktadır. Öğretmenlerin %33,8'ine göre göre program öğretmene ölçme ve değerlendirmede yeterli esnekliği tanıdığına katılmamaktadır.

Öğretmenlerin %40,7'sine göre ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinin kazanımları ölçecek nitelikte olduğuna kısmen katılmaktadır. Öğretmenlerin %27,6'sı is ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinin kazanımları ölçecek nitelikte olduğuna katılmamaktadır. Bu bulguya göre öğretmenlerin programın ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinin kazanımları ölçecek nitelikte bulmadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin %40,7'sine göre programın ölçme-değerlendirme yaklaşımının hem süreç hem de ürün (sonuç) odaklı olduğuna kısmen katılmaktadır. Öğretmenlerin %20,7'sine göre programın ölçme-değerlendirme yaklaşımı hem süreç hem de ürün (sonuç) odaklı değildir. Bu bulguya göre öğretmenler programın ölçme-değerlendirme yaklaşımını hem süreç hem de ürün (sonuç) odaklı bulmadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin %41,4'ü ölçme-değerlendirme süreç odaklı olduğuna kısmen katılırken, öğretmenlerin %30,3'ü ölçme-değerlendirmenin süreç odaklı olduğuna katılmamaktadır. Bu bulguya göre öğretmenler programın ölçme-değerlendirme boyutunu süreç odaklı bulmadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin %40,0'ı ölçme-değerlendirme yaklaşımını ürün odaklı olduğuna kısmen katılırken, öğretmenlerin %30,0'ı programın ölçme-değerlendirme yaklaşımının ürün odaklı olduğuna katılmaktadırlar. Bu bulguya göre öğretmenler programın ölçme-değerlendirme yaklaşımını ürün odaklı buldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin %38,6'sı ölçme-değerlendirme sürecinde bireysel etkinlikler yapılmasına uygun olmadığına kısmen katılırken, öğretmenlerin %31,7'si ölçme-değerlendirme sürecinde bireysel etkinlikler yapılmasına uygun olduğuna katılmaktadır. Bu bulguya göre öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecinin bireysel etkinlikler yapılmasına biraz uygun olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin %34,5'i ölçme-değerlendirme sürecinde grupla etkinlikler yapılabildiğine katılmamaktadır. Öğretmenlerin %31,0'ı ölçme-değerlendirme sürecinde grupla etkinlikler yapılabildiğine kısmen katılmaktadır. Bu bulguya göre öğretmenler ölçme-değerlendirme sürecinin grupla etkinlikler yapılmaya büyük oranda uygun olmadığını düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin %36,6'sına göre program, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde öğretmene yardımcı olacak nitelikte değildir. %33,8'ine göre ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde öğretmene kısmen yardımcı olacak niteliktedir. Bu bulguya göre öğretmenler programın ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde kendilerine yardımcı olacak nitelikte bulmadıkları söylenebilir.

4.1.20. İHYD Dersi Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Puanların Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması

Tablo 4.20. İHYD dersi öğretim programının ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin puanların cinsiyete göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Cinsiyet	**n**	**Sıra Ort.**	**U**	**p**
Ölçme ve Değerlendirmeyle İlgili Öğretmen Görüşleri	Kadın	72	83,15	1897,500	,004
	Erkek	73	62,99		

Tablo 4.20'ye göre kadın ile erkek öğretmen grupları arasında ölçme ve değerlendirmeyle ilgili öğretmen görüşlerinde bir değişiklik bulunmamaktadır, $U=1897,500$, $p<.05$. Kadın öğretmenlerin söz konusu puan için puan ortalamalarının sırası 83,15; erkek öğretmenlerin ortalamaları 62,99'dur. Buna göre kadın öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyle ilgili öğretmen görüşleri puan sıra ortalamaları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.

4.1.21. İHYD Dersi Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Puanların Mesleki Deneyim Açısından Karşılaştırılması

Tablo 4.21. İHYD dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin puanların mesleki deneyime göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Mesleki Deneyim	n	Sıra Ort.	X^2	p
Ölçme-Değerlendirmeyle İlgili Öğretmen Görüşleri	1-10 yıl	28	76,20	5,812	,121
	11-15 yıl	26	77,13		
	16-20 yıl	27	86,17		
	20 yıl +	64	64,37		

Tablo 4.21 incelendiğinde öğretmenlerin ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri ile mesleki deneyim arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, x^2=5,812, p>.05. Bu bulgu öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.22. İHYD Dersi Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Puanların Mezuniyet Durumu Açısından Karşılaştırılması

Tablo 4.22. İHYD dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin puanların mezuniyet durumuna göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Mezuniyet Durumu	n	Sıra Ort.	X^2	p
Ölçme ve Değerlendirmeyle İlgili Öğretmen Görüşleri	Öğretmen okulu	5	48,20	9,253	,055
	Eğitim yüksekokulu	26	93,54		
	Eğitim fak.	98	70,40		
	Pedagojik form	13	63,96		
	Yüksek lisans	3	60,50		

Tablo 4.22'ye göre mezuniyet durumunun farklı olması öğretmenlerin ölçme-değerlendirme boyutuna ilgili görüşlerinde anlamlı farklılık oluşturmuştur, x^2=9,253 p<.05. Öğretmenlerin mezuniyet durumunun farklı olması, ölçme-değerlendirme

boyutundaki öğretmen görüşlerini etkilemiştir. Eğitim yüksekokulu ve eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin ölçme-değerlendirme boyutundaki sıra ortalamalarına bakıldığında daha yüksek olduğu görülmektedir. Eğitim yüksekokulu ve eğitim fakültesi mezunu olmanın öğretmenlerin ölçme-değerlendirme boyutundaki görüşlerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

4.1.23. İHYD Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Boyutuna İlişkin Puanların Okul Türü Açısından Karşılaştırılması

Tablo 4.23. İHYD dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin puanların okul türüne göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Okul türü	**n**	**Sıra Ort.**	**U**	**p**
Ölçme ve Değerlendirmeyle İlgili Öğretmen Görüşleri	Resmi	140	73,97	214,000	,140
	Özel	5	45,80		

Tablo 4.23'te İHYD dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin puanlarının okul türüne göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Buna göre görev yaptıkları okul türünün öğretmenlerin ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür, U=214,000, p>.05. Bu bulgu, görev yapılan okul türünün ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde etkili olmadığını göstermektedir.

4.1.24. İHYD Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Boyutuna İlişkin Puanların Okul Yerleşim Yeri Açısından Karşılaştırılması

Tablo 4.24. İHYD dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin puanların okulun yerleşim yerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Okul Yerleşim Yeri	**n**	**Sıra Ort.**	**X^2**	**p**
Ölçme ve Değerlendirmeyle İlgili Öğretmen Görüşleri	Köy	14	78,00	5,032	,081
	İlçe	45	61,38		
	İl	86	78,27		

Tablo 4.24 incelendiğinde öğretmenlerin ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri ile okul yerleşim yeri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, x^2=5.032, p>.05. Bu bulgu öğretmenlerin görev yaptıkları okulların yerleşim yerinin ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.25. İHYD dersinin öğretim programının geneline ilişkin öğretmen görüşleri

Tablo 4.25. İHYD dersi öğretim programının geneline ilişkin öğretmen görüşleri

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Programın hazırlanma aşamasında yeterli ön hazırlığın yapıldığını düşünmüyorum.	4	2,8	33	22,8	28	19,3	41	28,3	39	26,9
Program uygulanmaya başlamadan önce öğretmenlere programla ilgili ön bilgi verilmiştir.	0	0,0	7	4,8	19	13,1	67	46,2	52	35,9
Programın tanıtımı ve uygulanması hakkında öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim yapılmıştır.	0	0,0	8	5,5	16	11,0	64	44,1	57	39,3
Programın genel amaçları gerçekleştirilebilir niteliktedir.	7	4,8	48	33,1	71	49,0	14	9,7	5	3,4
Program tematik yapıya sahip değildir.	6	4,1	39	26,9	68	46,9	24	16,6	8	5,5
Program temel aldığı felsefeyi yansıtmaktadır	3	2,1	44	30,3	66	45,5	23	15,9	9	6,2
Program, birey ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliktedir.	6	4,1	32	22,1	65	44,8	32	22,1	10	6,9
Program genel olarak, insan hakları yurttaşlık ve demokrasiye yönelik bilgi, beceri, değer ve tutum kazandıracak niteliktedir.	9	6,2	37	25,5	68	46,9	22	15,2	9	6,2

Programın bölümleri birbiri ile tutarlıdır.	9	6,2	62	42,8	49	33,8	16	11,0	9	6,2
Program, 4. sınıftaki diğer derslerin öğretim programları ile tutarlıdır.	4	2,8	38	26,2	66	45,5	32	22,1	5	3,4
Program, öğrenci özelliklerine uygundur.	9	6,2	32	22,1	62	42,8	33	22,8	9	6,2
Program, bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygundur.	2	1,4	44	30,3	48	33,1	42	29,0	9	6,2
Program kolaylıkla güncellenebilir bir yapıya sahiptir.	5	3,4	31	21,4	62	42,8	41	28,3	6	4,1
Program, açık ve anlaşılır değildir.	6	4,1	24	16,6	51	35,2	48	33,1	16	11,0
Program, öğretmene yardım edecek nitelikte değildir.	6	4,1	22	15,2	57	39,3	45	31,0	15	10,3
Program için ayrılan haftalık 2 ders saati yeterlidir.	24	16,6	60	41,4	34	23,4	21	14,5	6	4,1

Tablo 4.25'e göre İHYD dersi öğretim programının geneline ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Öğretmenlerin %46,2'si program uygulanmaya başlamadan önce öğretmenlere programla ilgili ön bilgi verildiğine katılırken, %35,9'u kesinlikle katılmaktadır. Öğretmenlerin %44,1'i programın tanıtımı ve uygulanması hakkında öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim yapıldığına katılırken, %39,3'ü kesinlikle katılmaktadır. Bu bulguda öğretmenler programla ilgili ön bilgi verildiğini ve programın tanıtımı ve uygulanması hakkında öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim yapıldığını düşündükleri söylenebilir. Öğretmenlerin %28,3 programın hazırlanma aşamasında yeterli ön hazırlığın yapılmadığına katılırken, %26,9'u kesinlikle katılmaktadır. Bu bulguya göre programın hazırlık aşamasında yeterli ön hazırlık yapılmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin %49,0'u programın genel amaçları gerçekleştirilebilir nitelikte olduğuna kısmen katılmaktadır. %33,1'i ise programın genel amaçları

gerçekleştirilebilir nitelikte olduğuna katılmamaktadır. Öğretmenlerin %45,5'i program temel aldığı felsefeyi yansıttığına kısmen katılmaktadır. %30,3'ü program temel aldığı felsefeyi yansıttığına katılmamaktadır. Öğretmenlerin %46,9'u programın genel olarak, insan hakları yurttaşlık ve demokrasiye yönelik bilgi, beceri, değer ve tutum kazandıracak nitelikte olduğuna kısmen katılırken %25,5'i katılmamaktadır. Öğretmenlere göre programın genel amaçlarının fazla gerçekleştirilebilir yapıda olmadığı, programın temel aldığı felsefeyi kısmen yansıttığı, programın genel olarak, insan hakları yurttaşlık ve demokrasiye yönelik bilgi, beceri, değer ve tutum kazandıracak nitelikte kısmen olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin %46,9'u program tematik yapıda olmadığına kısmen katılmaktadır. %26,9'u program tematik yapıda olmadığına katılmamaktadır. Öğretmenlerin %42,8'i programın bölümleri birbiri ile tutarlı olduğuna katılmamaktadır. %33,8'i programın bölümleri birbiri ile tutarlı olduğuna kısmen katılmaktadır. Öğretmenlere göre programın tematik yapıda olduğu söylenebilir de söylenmeyebilir de. Programın bölümlerinin birbiriyle tutarlı olma durumunun kısmen olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin %44,8'i programın birey ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olduğuna kısmen katılmaktadır. %22,1'i programın, birey ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olduğuna katılırken diğer %22,1'i ise katılmamaktadır. Öğretmenlerin %33,1'i programın bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygun olduğuna kısmen katılmaktadır. %30,3'ü programın bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygun olduğuna katılmamaktadır. Bu bulgulara göre program birey ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliğe fazla sahip olmadığı ve programın bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygun olma durumunu az taşımakta olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin %42,8'i programın öğrenci özelliklerine uygun olduğuna kısmen katılmaktadır. %22,8'i programın öğrenci özelliklerine uygun olduğuna katılmaktadır. Öğretmenlerin %45,5'i programın 4. sınıftaki diğer derslerin öğretim programları ile tutarlı olduğuna kısmen katılmaktadır. %26,2'si programın 4. sınıftaki diğer derslerin öğretim programları ile tutarlı olduğuna katılmamaktadır.

Öğretmenlerin programın öğrenci özelliklerine uygun olmadığını ve 4. sınıftaki diğer derslerle tutarlı olmadığını düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin %41,4'ü program için ayrılan haftalık 2 ders saatinin yeterli olduğuna katılmamaktadır. %23,4'ü program için ayrılan haftalık 2 ders saatinin yeterli olduğuna kısmen katılmaktadır. Öğretmenlerin %39,3'ü programın öğretmene yardım edecek nitelikte olmadığına kısmen katılmaktadır. %31,0'ı programın öğretmene yardım edecek nitelikte olmadığına katılmaktadır. Bu bulgulara göre öğretmenler haftalık 2 ders saatini yetersiz bulurken, programın öğretmene yardım edecek nitelikte olmadığını düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin %42,8'i programın kolaylıkla güncellenebilir bir yapıya sahip olduğuna kısmen katılmaktadır. %28,3'ü programın kolaylıkla güncellenebilir bir yapıya sahip olduğuna katılmaktadır. Öğretmenlerin %35,2 programın açık ve anlaşılır olmadığına kısmen katılmaktadır.%33,1'i programın açık ve anlaşılır olmadığına katılmaktadır. Buradan öğretmenlerin çoğunluğuna göre programın kolaylıkla güncellenebilir bir yapıya sahip olduğu ve programın açık ve anlaşılır olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

4.1.26. İHYD Dersi Öğretim Programının Geneline İlişkin Puanların Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması

Tablo 4.26. İHYD dersi öğretim programının geneline ilişkin puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Cinsiyet	**n**	**Sıra Ort.**	**U**	**p**
Programın Geneliyle İlgili Öğretmen Görüşleri	Kadın	72	80,51	2087,000	,032
	Erkek	73	65,59		

Tablo 4.26'ya göre kadın ile erkek öğretmen grupları arasında programın geneliyle ilgili öğretmen görüşlerinde bir değişiklik bulunamamaktadır, U=2087,000, p<.05. Kadın öğretmenlerin söz konusu puan için puan ortalamalarının sırası 80,51; erkek öğretmenlerin ortalamaları 65,59'dur. Buna göre kadın öğretmenlerin programın

geneliyle ilgili öğretmen görüşleri puan sıra ortalamaları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.

4.1.27. İHYD Dersi Öğretim Programının Geneline İlişkin Puanların Mesleki Deneyim Açısından Karşılaştırılması

Tablo 4.27. İHYD dersi öğretim programının geneline ilişkin puanların mesleki deneyime göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Mesleki Deneyim	**n**	**Sıra Ort.**	**X^2**	**p**
Programın Geneliyle İlgili Öğretmen Görüşleri	1-10 yıl	28	68,32	1,731	,630
	11-15 yıl	26	70,98		
	16-20 yıl	27	82,15		
	20 yıl +	64	72,01		

Tablo 4.27 incelendiğinde öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri ile mesleki deneyim arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, x2 = 1,731, p>.05. Bu bulgu öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin programın geneline ilişkin görüşlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.28. İHYD Dersi Öğretim Programının Geneline İlişkin Puanların Mezuniyet Durumu Açısından Karşılaştırılması

Tablo 4.28. İHYD dersi öğretim programının geneline ilişkin puanların mezuniyet durumuna göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Mezuniyet Durumu	**n**	**Sıra Ort.**	**X^2**	**p**
Programın Geneliyle İlgili Öğretmen Görüşleri	Öğretmen okulu	5	49,00	3,424	,490
	Eğitim yüksekokulu	26	82,46		
	Eğitim fak.	98	72,70		
	Pedagojik form	13	68,73		
	Yüksek lisans	3	59,17		

Tablo 4.28'e göre mezuniyet durumunun farklı olması öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır, x^2=3,424, p>.05. Öğretmenlerin mezuniyet durumunun farklı olması, programın geneline ilişkin öğretmen görüşlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.29. İHYD Dersi Öğretim Programının Geneline İlişkin Puanların Okul Türü Açısından Karşılaştırılması

Tablo 4.29. İHYD dersi öğretim programının geneline ilişkin puanların okul türüne göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Okul türü	n	Sıra Ort.	U	p
Programın Geneliyle İlgili Öğretmen Görüşleri	Resmi	140	73,96	215,000	,143
	Özel	5	46,00		

Tablo 4.29'da İHYD dersi öğretim programının geneline ilişkin ilişkin puanlarının okul türüne göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Buna göre görev yaptıkları okul türünün öğretmenlerin geneline ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür, U=215,000, p>.05. Bu bulgu, görev yapılan okul türünün geneline ilişkin öğretmen görüşlerinde etkili olmadığını göstermektedir.

4.1.30. İHYD Dersi Öğretim Programının Geneline İlişkin Puanların Okul Yerleşim Yeri Açısından Karşılaştırılması

Tablo 4.30. İHYD dersi öğretim programının geneline ilişkin puanların okulun yerleşim yerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Okulun Yerleşim Yeri	n	Sıra Ort.	X^2	p
Programın Geneliyle İlgili Öğretmen Görüşleri	Köy	14	82,75	1,014	,602
	İlçe	45	74,08		
	İl	86	70,85		

Tablo 4.30 incelendiğinde öğretmenlerin programının geneline ilişkin görüşleri ile okul yerleşim yeri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, x2 = 1,014, p>.05.

Bu bulgu öğretmenlerin görev yaptıkları okulların yerleşim yerinin ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak; kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirmeyle ve programın geneliyle ilgili öğretmen görüşleri puanı cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin; kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme ve programın geneliyle ilgili öğretmen görüşleri puan sıra ortalamaları erkek öğretmenlerin ortalamalarına göre daha yüksektir.

Öğrenme-öğretme süreciyle ilgili öğretmen görüşleri puanı mesleki deneyime göre farklılık göstermektedir. Mesleki deneyimi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreciyle ilgili öğretmen görüşleri puan sıra ortalamaları en yüksek iken 20 yıl üzeri olanların ortalamaları en düşüktür.

4.2. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında öğretmenlerle gerçekleştirilen mülakatlardan elde edilen bulgular aşağıda açıklanmıştır.

4.2.1. İHYD Dersinin Anlamı

Öğretmenlerin İHYD dersinin kendilerine ne anlam ifade ettiğine ilişkin görüşleri aşağıda açıklanmıştır:

Tablo 4.31. Öğretmenlerin İHYD dersinin anlamına ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Demokratik yaşam becerisi kazandıran ders	10	52,63
Soyut bir ders	9	47,36
Toplam	**19**	**100**

Tablo 4.31'e göre öğretmenlerin % 52,36'ünün demokratik yaşam becerisi kazandıran bir ders, % 47,36'sı soyut bir ders olarak nitelendirmişlerdir. Öğretmenlerin % 52,36'ü duyarlı vatandaşlar yetiştirmek, insan ve çocuk hakkı,

sorumluluk ve özgürlüklerinin erken yaşta öğrenmeleri açısından gerekli bir ders olarak tanımlamışlardır.

Tablo 4.31'de dersin ne anlam ifade ettiğine ilişkin Öğretmen 5 (Ö-5) ise *"Ders, öğrencilerin hak ve sorumluluklarını fark edebilmeleri, adalet, eşitlik ve uzlaşı hakkında fikir sahibi olabilmeleri ve bilinçli bir insan olmaları açısından güzel bir derstir"* diyerek bu dersin demokratik vatandaş yetiştirme açısından anlamını açıklamıştır.

Öğretmenlerin %57,63'ü yaşantı şekillendiren, adalet, uzlaşı, değerleri, ortak yaşam kurallarını öğreten ve demokratik bir kişilik yetiştirmek için demokratik yaşam becerisi kazandıran bir ders olması nedeniyle gerekli bir ders olarak belirtmişlerdir. Ö-18, demokratik yaşam becerisi kazandıran bir ders olduğunu *"İnsan ve çocuk haklarını öğrenmede fırsat veren bir ders. Hak ve sorumluluklarının farkında olma ve duyarlı bir vatandaş olma fırsatı veriyor."* şeklinde, Ö1 ise *"Bu derste üç ana tema bir arada ele alınmıştır. Bunlar İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi'dir."* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin %47,36'sına göre bu ders soyut kavramlar içermektedir. Bu durumu Ö-30 *İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersinin kavramları soyut olduğu için ilkokul seviyesinin üzerindedir. Bundan dolayı üst sınıflarda okutulması daha uygun olur.* (Ö-11)*" Çok soyut bir derstir ."* diyerek ifade etmiştir.

4.2.2. İHYD Dersinin Gerekliliği

Öğretmenlerin İHYD dersinin gerekliliği hakkındaki görüşleri Tablo 4.32'de gösterilmiştir:

Tablo 4.32. Öğretmenlerin İHYD dersinin gerekliliğine ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Gerekli	24	80
Gereksiz	6	20
Toplam	**30**	**100**

Tablo 4.32'ye göre öğretmenlerin % 80'i dersin gerekli olduğunu, % 20'si gereksiz olduğunu belirtmiştir.

4.2.3. İHYD Dersinin Niçin Gerekli Olduğuna Dair Görüşler

İHYD dersinin neden gerekli olduğuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 4.33. Öğretmenlerin İHYD dersinin niçin gerekli olduğuna dair görüşleri

Görüşler	f	%
Demokratik yaşam becerisi kazandırması	19	79,18
Belirtilmemiş	4	16,66
Gerçek hayata uygunluk	1	4,16
Toplam	**24**	**100**

Tablo 4.33'e göre öğretmenlerin bu dersi niçin gerekli olduğuna dair görüşleri gösterilmiştir. Tablodan öğretmenlerin % 79,18'inin demokratik yaşam becerisi kazandırdığı için, % 16,66'sının dersin gerekliliğinin gerekçesini belirtmedikleri, % 4,16'sının ise gerçek hayata uygunluk gerekçesiyle dersi gerekli gördükleri anlaşılmaktadır. Öte yandan öğretmenlerin %16,66'sının soruya ilişkin herhangi bir cevap vermediği dikkat çekmektedir.

Demokratik yaşam becerisi kazandırdığını düşünen öğretmenlerden Ö-15 "*İnsan hakları ve demokrasiyi bilmek ve uygulayabilmek içim bu dersin yararlı olduğunu düşünüyorum."* demiştir. Ö-10 ise *"İnsan, Türkiye' de genelde insan olduğunu bir sorumluluk aldığında fark ettiği için bu dersin bu yaşlarda insanı tanımak, insanca yaşamak, toplum kurallarını öğrenmek, diğerlerini biz olarak öğreneceği için gerekli, ilerde hakkını arayan, sosyal, kendine güvenen başkalarının hakkına saygı gösteren insanların yetişmesinin temeli atılmış olacak."* diyerek demokratik yurttaş yetiştirmek için bu dersin gerekli olduğuna dair düşüncesini açıklamıştır.

Öğretmen 7 (Ö-7), bu yaş grubunda okutulmasını gerekli görmüş ve *"Ders olarak bu yaş grubu çocukları için gerekli olduğunu düşünüyorum ."* demiştir. Gerçek hayata uygunluk için gerekli olduğunu düşünen Öğretmen Ö-21'e göre ders

"Öğrenilen bilgiler gerçek hayata uygulanması için gereklidir." Bu dersin gerekli ve geleceğinin olduğunu söyleyen Ö-9, *"Son derece gereklidir, hakkını bilen başkalarının haklarına da saygılı olur."* derken; Ö-17, *"4. sınıftan itibaren öğrencilere; hak, özgürlük, adalet, eşitlik, uzlaşma, sorumluluk gibi ifadeleri öğretebilmek önemlidir. Geleceğin Türkiye'sinde bu dersin çok önemli bir yer tutacağına inanıyorum."* şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

4.2.4. İHYD Dersinin Niçin Gerekli Olmadığına Dair Görüşler

İHYD dersinin niçin gerekli olmadığına ilişkin öğretmenlerin görüşleri aşağıda açıklanmıştır:

Tablo 4.34. Öğretmenlerin İHYD dersinin niçin gerekli olmadığına dair görüşleri

Görüşler	**f**	**%**
Seviyenin üzerinde	5	83,40
Konuların sosyal bilgiler dersi ile benzerliği	1	16,60
Toplam	**6**	**100**

Tablo 4.34'e göre öğretmenlerin bu dersi niçin gerekli görmediklerine dair görüşleri açıklanmıştır. Buna göre öğretmenlerin %83.40'ı dersi seviye üstü olarak görürken, %16,60'ı konularının sosyal bilgilerle benzerliğini gerekçe olarak göstermişlerdir.

Bu dersin seviyenin üzerinde olduğunu düşünen öğretmen Ö-1; "*4. sınıfta İnsan Hakları, Yurttaşlık ve demokrasi dersi gereklidir. Ancak içerik yönünden 4. Sınıf öğrencilerinin seviyelerinin üzerinde hazırlanmıştır. Konuların biraz daha yumuşatılıp hafifletilmesi öğrencilerin anlamaları açısından uygun olacaktır."* şeklinde, bir başka öğretmen Ö-4 ise; *" 4. sınıfta öğrencilerin hak ve sorumluluklarını öğrenmeleri için gereken bir ders fakat seviyeye dikkat edilerek konular ve kitaplar hazırlanmalı. Kavramlar daha açık net verilmeli, 4. sınıf öğrencilerinin soyut kavramı daha dikkate alınarak hazırlanmalıdır."* olarak ifade etmiştir.

Ders konularının sosyal bilgiler dersi ile benzer olduğunu düşünen Ö-3; *"Ayrı bir ders olarak okutulacağına sosyal bilgiler dersi konuları insan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersi konularını kapsadığından sosyal bilgiler dersi ile birleştirilmesi daha uygun olur. Bu ders ortaokulda ayrı bir ders olarak okutulabilir."* şeklinde fikrini ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler dersi ile birleştirilmesi, ortaokullarda okutulması gerektiğini Ö-29 *"4. Sınıf seviyesinin üzerinde daha çok ortaokula yönelik bir derstir."* ya da sadeleştirilip yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ö-16 ise *" Gereksiz bir ders. Sosyal bilgiler dersi konularına eklenebilir."* ifadesiyle dersin gereksiz olduğunu belirtmiştir

4.2.5. İHYD Dersi ile Sosyal Bilgiler Dersi Konularının Örtüşme Durumu

İlkokul 4. sınıf İHYD dersi konuları ile 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi konularının örtüşme durumu hakkında öğretmenlerin görüşleri aşağıda açıklanmıştır:

Tablo 4.35. Öğretmenlerin İHYD dersi ile 4. sınıf sosyal bilgiler dersi konularının örtüşme durumuna ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Örtüşmekte	15	50
Örtüşmemekte	13	43,33
Belirtilmemiş	2	6,67
Toplam	**30**	**100**

Tablo 4.35'e göre öğretmenlerin % 50'sinin konuların örtüştüğü, % 43,33'ünün konuların örtüşmediği yönünde beyanda bulundukları, % 6,67'sinin ise herhangi bir fikir belirtmediği görülmektedir.

4.2.6. İHYD dersi ile Sosyal Bilgiler dersi konularının örtüşme nedenleri

İHYD dersi ile Sosyal Bilgiler dersi konularının örtüşme nedenleri aşağıda belirtilmiştir:

Tablo 4.36. İHYD dersi ile sosyal bilgiler dersi konularının örtüşme nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri

Görüşler	f	%
Bazı temalardaki içerik yakınlığı	15	100

Tablo 4.36'da İHYD dersi ile Sosyal Bilgiler dersi konularının örtüşme nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri ele alınmıştır. Buna göre İHYD dersi ile Sosyal Bilgiler dersi konularının örtüştüğünü iddia eden öğretmenlerin tamamı içeriğin yakınlığına vurgu yapmıştır. Ö-5 konuyla ilgili düşüncesini şöyle açıklamıştır: *"Bu iki dersin konularının örtüşmesi olağan bir durum. Sosyal bilgiler dersi toplumu ilgilendiren konuları içerdiği için, toplumu oluşturan 'insan' unsuru da burada insan hakları dersi ile çok yönlü olarak bilinçli bir yurttaş olabilmesine ilişkin esaslar ele alıyor."* demiştir. Ö-1'e göre; *"4. sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi ile Sosyal Bilgiler dersinin örtüşen, birbirine yakın konuları bulunmaktadır. Örneğin Sosyal Bilgiler Dersinin Hep Birlikte ünitesi ile İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersinin Birlikte Yaşam teması içerik yönüyle neredeyse birbirinin aynıdır."*

4.2.7. İHYD Dersi ile Sosyal Bilgiler Dersi Konularının Örtüşmeme Nedenleri

Tablo 4.37. İHYD dersi ile 4. sınıf sosyal bilgiler dersi konularının örtüşmeme nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri

Görüşler	f	%
Konuların birbiriyle ilişkili olmaması	10	75
Sosyal bilgiler dersi konularının yetersizliği	3	25
Toplam	**13**	**100**

Tablo 4.37'de öğretmenlerin İHYD dersi ile Sosyal Bilgiler dersi konularının örtüşmeme nedenlerine ilişkin görüşleri açıklanmıştır. Buna göre, öğretmenlerin yüzde 75'i konuların birbiriyle ilişkili olmadığı için, yüzde 25'i ise sosyal bilgiler dersindeki konuların yetersiz kaldığı için örtüşmediğini ileri sürmüşlerdir.

Konuların birbiriyle ilişkili olmadığını söyleyen Ö-21'e göre; *"Birbiriyle farklı dersler, birbiriyle ilişkili değildir."* Ö-13'e göre ise *"İki dersin konuları birbirinden çok uzaktır."* Öte yandan sosyal bilgiler dersi konularının yetersiz oluşunun örtüşmeyi engellediğini ifade eden Ö-25 ise görüşünü şöyle açıklamıştır: *"Ne kadar örtüşüyor gibi gözükse de Sosyal Bilgiler dersi konularının İHYD dersi konularına göre yetersiz kaldığı ortadadır. Bu nedenle İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin verilmesinin bireylerin haklarının farkına varması, yurttaşlık, görev ve sorumluluk bilinci kazanmaları bakımından daha faydalı olacağı görüşündeyim."*

4.2.8. İHYD Dersinin Öğretim Programının Hazırlık Aşaması ve Tanıtımı

Öğretmenlerin İHYD dersinin öğretim programının hazırlık aşaması ve tanıtımına ilişkin görüşleri Tablo 4.38'de açıklanmıştır:

Tablo 4.38. İHYD dersi öğretim programının hazırlık aşaması ve tanıtımına ilişkin öğretmen görüşleri

Görüşler	**f**	**%**
Tanıtımın yetersiz bulunması	28	93,33
Belirtilmemiş	2	6,67
Toplam	**30**	**100**

Tabloya göre, öğretmenlerin %93.33'ü tanıtımı yetersiz bulurken, %6,67'si ise konuya ilişkin herhangi bir görüş bildirmemiştir.

Programın hazırlık aşaması ve tanıtımı hakkında olumsuz fikir belirten öğretmenlerden Ö-21 *"Bize bilgilendirme yapılmadı."* sözleriyle, Ö-22 ise *"İşte bu konuda uygulayıcı olarak öğretmenlerin görüşü alınmamış olması bir eksikliktir. Süreç içinde öğretmen eleştirileri dikkate alınırsa faydalı olur."* Ö-2 ise *"Öğretim programının hazırlık aşamasında bizden görüş sorulmadı, hazırlanan programın tanıtımı yapılmadı."* sözleriyle kendilerine herhangi bir bilgilendirme, tanıtım yapılmadığını, görüşlerinin alınmadığını belirtmişlerdir. Ö-1 ise bu soruya; *"Şu anki programın hazırlık aşamasında öğretmenlerin görüşlerine başvurulmamıştır fakat gelecek yıldan itibaren uygulanacak olan ilkokul müfredatı öğretmenlerin*

incelemesine açılmış olup tüm öğretmenlerin ders programları hakkındaki görüşleri alınmıştır. Bu çalışma çok iyi olmuştur." diyerek bu durumun mevcut program için olduğunu ve gelecekteki program için görüşlerinin alındığını belirtmiştir.

4.2.9. İHYD Dersinin Öğretim Programının Uygulanışında Sorunla Karşılaşma Durumu ve Nedenleri

Tablo 4.39. İHYD dersi öğretim programının uygulanışında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri

Görüşler	**f**	**%**
Konuları somutlaştıramama	21	75
Davranışa dönüştürülecek yapıda olmama	4	14,28
Program ile ders kitabı uyumsuzluğu	3	10,71
Toplam	**28**	**100**

Tablo 4.39'da öğretmenlerin % 75'i konuların soyut olduğunu ve somutlaştırmada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. % 14,28'i davranışa dönüştürülecek yapıda olmadığını, % 10,71'i program ile ders kitabının uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Programın uygulanışında karşılaştığı sorunlarla ilgili görüş belirten öğretmenlerden Ö-6, "*Konular soyut olduğu için desin öğretimi ve öğrencilerin konuları içselleştirmelerinde problemler oluyor.",*Ö-16 "*Konular somut hale getirilebilir",* Ö-1 "*İçerik yönünden 4. sınıf öğrencilerinin seviyelerinin üzerinde hazırlanmıştır. Konuların biraz daha yumuşatılıp hafifletilmesi öğrencilerin anlamaları açısından uygun olacaktır."*Ö-10*"Ünitelerde sadeleştirme yapılmalı çünkü bu yaştaki çocukların somuttan soyuta geçiş dönemi olsa da birden soyutla karşılaşmak kafa karışıklığına neden oluyor. Bu yüzden sadeleştirme yapılmalı."* diyerek konuların somutlaştırılamadığını belirtmiştir. Öte yandan dersin kavramların ve konuların soyut olduğunu belirten öğretmenlerden Ö-26 "*Soyut konu olması öğretimi zorlaştırıyor,* Ö-12 "*Kitap biraz daha somutlaştırılabilir",* Ö-13 "*Daha somut olmalı, soyut kavramlar düzeye uygun değildir",* Ö-4 *"4. sınıf öğrencilerine göre soyut kavramlar daha dikkate alınarak hazırlanmalıdır."* Ö-19 "*Seviyeye uygun hale getirilmeli somutlaştırılmalı."* şeklinde ifade etmiştir.

Programın davranışa dönüştürecek boyutta olmadığını sadece bilgiyi verecek yapıda bir program olduğunu düşünen öğretmenlerden Ö-20 "*Program sadece öğrenciye bilgiyi verecek yapıdadır, davranışa dönüştürecek yapıda değildir."*,Ö-19 ise "*Davranışları kazandırmada yeterli yapıda değildir.",* Ö-15 ise "Davranışa dönüştürmeye daha olanaklı yapıda olmalıdır." diyerek görüşünü belirtmiştir.

Program ile ders kitabının uyumsuzluğunu belirten öğretmenlere göre ders kitabı hem program hem de yaşamla uyumlu değildir. Ö-21'e göre, *"Ders kitabındaki masallar hikâyeler hem programa hem de günümüz yaşamına uygun değildir."* Ö-19'a göre ise *"Kitap olarak ve konu olarak programa daha uygun bir çalışma yapılabilir."*

4.2.9.1. Programın boyutlarına ilişkin sorunlar

İHYD dersi öğretim programının uygulanışında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmenlerin %93,33'ü sorunun var olduğunu ifade ederken, %6,67'si sorun olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin programı uygularken karşılaştıkları sorunlar; programın kazanım boyutuyla ilgili sorunlar, programın içerik boyutuyla ilgili sorunlar, programın öğrenme-öğretme süreci boyutuyla ilgili sorunlar ve programın ölçme-değerlendirme boyutuyla ilgili sorunlar şeklinde aşağıda açıklanmıştır:

4.2.9.1.1. Programın kazanım boyutuyla ilgili sorunlar

Bu boyuta ilişkin sorunlar Tablo 4.40'ta gösterilmiştir:

Tablo 4.40. İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutunda karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri

Görüşler	f	%
Kazanımların soyut konuları içermesi	21	75
Kazanımların gerçekleştirilebilir olmaması	4	14,29
Program ile ders kitabı uyumsuzluğu	3	10,71
Toplam	**28**	**100**

Tablo 4.40 incelendiğinde öğretmenlerin %75'inin kazanımların soyut konuları içermesi, %14,29'unun kazanımların gerçekleştirilebilirliği ve %10,71'inin program ile ders kitabı uyumsuzluğunda şikâyet ettikleri görülmektedir.

Kazanımların soyut konuları içermesinden şikâyet eden öğretmenlerin görüşleri şöyledir: "*Konular soyut olduğu için desin öğretimi ve öğrencilerin konuları içselleştirmelerinde problemler oluyor."* (Ö-6). "*Konular somut hale getirilmelidir. Bu haliyle içerik yönünden 4. sınıf öğrencilerinin seviyelerinin üzerinde hazırlanmıştır. Konuların biraz daha yumuşatılıp hafifletilmesi öğrencilerin anlamaları açısından uygun olacaktır."* (Ö-1). *"Kazanımlar sadeleştirilmeli; çünkü bu yaştaki çocuklar somuttan soyuta geçiş döneminde. Birden soyutla karşılaşmak kafa karışıklığına neden oluyor."* (Ö-10)

Kazanımların gerçekleştirilebilir olmadığını düşünen öğretmenlere göre; "*Program sadece öğrenciye bilgiyi verecek yapıdadır, davranışa dönüştürecek yapıda değildir."* (Ö-20). Ö-19 ise "*Kazanımlar bu yaş seviyesinde öğrencilerin yapabileceği işleri içermemektedir."* diyerek görüşünü belirtmiştir.

Program ile ders kitabının uyumsuzluğunu belirten öğretmenlere göre ders kitabı hem program hem de yaşamla uyumlu değildir. Ö-21'e göre, *"Ders kitabındaki masallar hikâyeler hem programa hem de günümüz yaşamına uygun değildir."* Ö-19 ise; *"Programların uygulanışında ders kitapları önemli bir yere sahiptir. Bu haliyle öğretim programında istenilenle kitapta verilenler birbiriyle örtüşmüyor. Bu nedenle ders kitabı programa uygun hale getirilmelidir."* demiştir.

4.2.9.1.2. Programın içerik boyutuyla ilgili sorunlar

Bu boyuta ilişkin sorunlar Tablo 4.41'de açıklanmıştır:

Tablo 4.41. İHYD dersi öğretim programının içerik boyutunda karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri

Görüşler	**f**	**%**
Öğrenci seviyesinin üzerinde olması	14	93,33
Süre yetersizliği	1	6,67
Toplam	**15**	**100**

Tablodan 4.41'e göre içerik boyutuyla ilgili sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin %93,33'ünün içeriğin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu ve %6,67'sinin ise içeriğin yoğunluğu nedeniyle sürenin yetersiz olduğunu belirttikleri anlaşılmaktadır.

İçeriğin seviyenin üzerinde olduğunu düşünen öğretmenlere göre, içeriğin öğrenci seviyesinin üzerinde olması nedeniyle öğrenciler konuları anlamakta zorluk çekmektedirler. Öğrencilerin özellikle yaş itibariyle soyuttan çok somut konuları anlaması bu zorluğun temel nedenidir. Ö-29 *"İçerik 4. sınıf seviyesinde değil, ders içeriği çok soyut. Özellikle kavramlar soyut olduğundan öğrencilere kavratmada zorluk çekiliyor."* şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

Öğretmenlere göre içeriğin yoğunluğuna karşın sürenin yetersizliği başka bir sorundur. Ö-5'e göre; *"Tema başlıkları oldukça önemli ve sınıf seviyesine uygundur. Çocuklar kendi yaşamlarıyla özdeşleştirip örnekler verebilmekteler. Ancak metin uzunluğu, temaların derinliği nedeniyle ders için ayrılan süre yeterli olmamaktadır."*

4.2.9.1.3. Programın öğrenme-öğretme süreci boyutuyla ilgili sorunlar

Bu boyuta ilişkin sorunlar Tablo 4.42'de gösterilmiştir:

Tablo 4.42. İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri

Görüşler	f	%
Ders kitabı kaynaklı sorunlar	15	78,95
Süre sorunu	4	21,05
Toplam	**19**	**100**

Tablo 4.42'de öğretmenlerden programın öğrenme-öğretme süreciyle ilgili sorun yaşayanlar, ders kitabı kaynaklı sorunlardan (%78,95) ve süre sorunundan (%21,05) bahsetmişlerdir.

Bilindiği gibi ders kitapları öğretim programlarının çıktılarıdır ve öğretmenlerin en çok kullandığı öğretim araç ve gereçleri arasındadır. Bu manada öğrenme-öğretme süreci deyince öğretmenler doğrudan ders kitabını vurgulayan ve ön plana çıkaran

görüşler belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre ders kitapları kazanım ile uyumsuz olmasının dışında öğrenme-öğretme sürecinde de bazı sorunların kaynağı olmaktadır. En önemli ders kitabı kaynaklı sorun ise günlük hayatla ilişkilendirmedir. Ö-24; *"Ders kitabı içeriğinde günlük hayatla doğrudan ilişkilendirilmesi zor hikâyelere yer verilmiş, ayrıca hikâyeler öğrenci seviyelerinin de üstünde. Bu hikâyeler nedeniyle öğrencileri derse motive etmede zorluk çekiyoruz."* şeklinde görüşünü açıklamıştır. Ayrıca bazı öğretmenler ders kitabının öğrenci seviyesinin üstünde olduğu, metinlerin karışık ve uzun olduğunu belirtmiştir. Ö-2'ye göre; *"Ders kitabındaki metinler uzun, karışık ve öğrenci seviyesine uygun değildir."*

Öğretmenlere göre öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan en büyük sorunlardan biri süre yetersizliği nedeniyle modern öğretim, strateji, yöntem ve tekniklerinin derste kullanılamamasıdır. Ö-28'in konuya ilişkin görüşü şöyledir: *"Derste aktif öğretim tekniklerinin kullanılması ve dersin tam hakkı ile verilebilmesi için süre yetersizdir."*

4.2.9.1.4. Programın ölçme-değerlendirme boyutuyla ilgili sorunlar

Bu boyuta ilişkin sorunlar Tablo 4.43'te açıklanmıştır:

Tablo 4.43. İHYD dersi öğretim programının uygulanışında ölçme-değerlendirme süreci boyutunda karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri

Görüşler	f	%
Bilgilendirme eksikliği	14	82,36

Tablo 4.43 incelendiğinde programın ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin sorun yaşadıklarını ifade eden öğretmenlerin tamamı bilgilendirme eksikliğinden şikâyet etmiştir. Ö-13; *"Öğretim programının kuramsal boyutunda ölçme-değerlendirme anlayışına ilişkin bilgi eksikliği bulunmaktadır. Programı temel alarak ölçme-değerlendirmeyi nasıl yapmamız gerektiğini bilmiyoruz."* diyerek görüşünü açıklamıştır.

4.2.10. Programın Öngördüğü Yenilik ve Değişiklikler

Öğretmenlerin dersin öğretim programının öngördüğü yenilik ve değişikliklerle ilgili görüşleri aşağıda açıklanmıştır:

Tablo 4.44. İHYD dersi öğretim programının öngördüğü yenilik ve değişikliklere ilişkin öğretmen görüşleri

Görüşler	f	%
Belirtilmemiş	20	66,67
Anlayış değişikliği	10	33,33
Toplam	**30**	**100**

Tablo 4.44 incelendiğinde, öğretmenlerin %66,67'sinin programın öngördüğü yenilik ve değişikliklere ilişkin herhangi bir cevap vermediği, %33,33'ünün ise anlayış değişikliğinden bahsettiği görülmektedir. Anlayış değişikliğini savunan öğretmenler, programın öncelikli amacının demokratik vatandaş yetiştirme olması, programın tematik olması, öğrenci merkezli eğitimi önemsemesi ve araştırma-sorgulamaya sevk etmesi gibi unsurlara vurgu yapmışlardır. Ö-17'ye göre; *"Program, ezberden çok düşünmeye ve araştırmaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Ayrıca insani değerleri, erdemleri toplumsal bir varlık olan insana küçük yaştan itibaren kazandırmak; hak, sorumluluk, demokrasi gibi kavramlarla ilgili farkındalık sağlamak programın önemli amaçları arasındadır."*

4.2.11. Programın Üstün Yönleri

Öğretmenlerin dersin öğretim programının üstün yönlerine dair görüşleri Tablo 4.45'te açıklanmıştır:

Tablo 4.45. İHYD dersi öğretim programının üstün yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri

Görüşler	f	%
Belirtilmemiş	16	88,89
Değer eğitimine vurgu yapma	2	11,11
Toplam	**18**	**100**

Tablo 4.45'e göre öğretmenlerden %88,89'u soruya herhangi bir görüş bildirmemiş, %11,11'i ise programın üstün yönü olarak değer eğitimine vurgu yapmasını göstermişlerdir. Değer eğitimine vurgu yapan öğretmenler özellikle ders kitaplarında verilen masallardan hareketle öğrencilere çeşitli değerlerin kazandırıldığını belirtmişler, erken yaşlarda bu ders aracılığıyla değerlerin verilmesini ise önemli bulmuşlardır. Ö-20; *"Programın üstün yönü olarak öğrencilerin değerler eğitimine erken yaşta ulaşmış olmalarını sağlaması ile insana doğru davranışı ve düşünceyi kazandırmaya çalışmasını görüyorum."* şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

4.2.12. Programın Zayıf Yönleri

Öğretmenlerin dersin öğretim programının zayıf yönlerine dair görüşleri aşağıda ele alınmıştır:

Tablo 4.46. İHYD dersi öğretim programının zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri

Görüşler	f	%
İçeriğin yoğunluğu	11	39,29
Kuramsal kısmın zayıflığı	7	25
Öğrenci seviyesine uygun olmama	6	21,43
Etkinlik örneklerinin yetersizliği	4	14,28
Toplam	**28**	**100**

Tablo 4.46'da öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının zayıf yönlerine ilişkin görüşleri açıklanmıştır. Buna göre öğretmenlerin %39,29'u içerik yoğunluğunu,

%25'i öğretim programı kılavuz kitapçığındaki kuramsal kısmın zayıflığını, %21,43'ü öğrenci seviyesine uygun olmamayı ve %14,28'i de etkinlik örneklerinin yetersizliğini programın zayıf yönleri olarak nitelendirmişlerdir.

Öğretmenlerden Ö-19 içerik yoğunluğunu "*İçeriği ağır ve yoğun bir ders ve zaman bu noktada yetersiz kalıyor."* diyerek ve Ö-28 ise *"İçeriği çok yoğun bir ders olduğu için ders saati 3'e çıkarılması gerekir, ders saatinin 2 olması bir zayıflıktır."* şeklinde belirtmiştir. Öğrenci seviyesine uygun olmamayı ise Ö-17, *"Öğrenci seviyelerinin üzerinde soyut olması bir zayıflıktır." (Ö-19), içerik ağırdır ve öğrenci seviyesine inemiyor."* şeklinde belirtmiştir. Öğretim programı kılavuz kitapçığındaki kuramsal kısmın zayıflığını Ö-23*"Programda yeterli açıklama yoktur."* diyerek belirtirken, etkinlik örneklerinin yetersizliğini ise Ö-12, *"Programda etkinlik örnekleri yetersizdir."* şeklinde ifade etmiştir.

4.2.13. Programın Daha Nitelikli Hale Gelmesi İçin Yapılması Gerekenler

Öğretmenlerin dersin öğretim programının daha nitelikli hale getirilmesi için neler yapılacağına dair görüşlerine Tablo 4.47'de yer verilmiştir.

Tablo 4.47. İHYD dersi öğretim programının daha nitelikli hale getirilmesi için neler yapılacağına dair öğretmen görüşleri

Görüşler	**f**	**%**
Uygulayıcıların görüşleri alınmalı	9	33,34
Kazanımlar azaltılmalı/ sadeleştirilmeli	8	29,63
Öğrenci seviyesine uygun hale getirilmeli	7	25,93
Kuramsal kısım geliştirilmeli	2	7,40
Çoklu bakış açısı kazandırmalı	1	3,70
Toplam	**27**	**100**

Tablo 4.47'de öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının daha nitelikli hale getirilmesi için neler yapılacağına dair ilişkin görüşleri açıklanmıştır. Buna göre öğretmenlerin %33,34'ü uygulayıcıların görüşlerinin alınması gerektiğini, %29,63'ü kazanımların azaltılıp sadeleştirilmesi gerektiğini, %25,93'ü öğrenci seviyesine

uygun hale getirilmesini, %7,40'ı kuramsal kısmın geliştirilmesi gerektiğini, %3,70'i ise çoklu bakış açısı kazandırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Uygulayıcıların görüşlerinin alınması gerektiğini, Ö-17,*"Eğitim vermiş öğretmenlerin görüşleri alınmalı ve sürekli değişikliğe gidilmemeli."*, Ö-20 *"Programın hazırlanma ve geliştirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin görüşleri dikkate alınması."* diyerek belirtmiştir. Kuramsal kısmın geliştirilmesi gerektiğini, Ö-18 *"Kazanım örneklerinin açık bir şekilde örneklendirilerek verilirse daha sağlıklı olur."* Ö-22 ise *"Programda yeterli açıklama yoktur, program bana bu noktada hiç yardımcı olmadı."* şeklinde ifade etmiştir. Çoklu bakış açısı kazandırılması gerektiğini Ö-17, *"Öğrenciye çoğulcu değişikliği zenginlik olarak anlayan bir toplum ve dünya görüşü sunulacak şekilde hazırlanması gerekir."* ve Ö-9 *"Türk insanını iyi tanıyarak buna göre iyi bir planlama ile bu dersi bilen kişilerce verdirilmesi gerekir."* sözleriyle belirtmiştir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları incelenerek ortaya çıkan sonuç ve buna dayalı tartışma ile öneriler aşağıda açıklanmıştır:

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın tartışma ve sonuç bölümü, nicel boyuta ilişkin tartışma ve sonuç ile nitel boyuta ilişkin tartışma ve sonuç olmak üzere iki alt başlıkta ele alınmıştır:

5.1.1. Nicel Boyuta İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun öğretim programının kazanım boyutuna kısmen katıldıkları görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin programın kazanım boyutuna yönelik olumlu görüşleri olmakla birlikte olumsuz görüşlere de sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin geneli kazanımları konu içeriğiyle ilişkili bulmamakta, bu manada kazanımların insan haklarına, yurttaşlığa ve

demokrasiye ilişkin konuları tam olarak içermediğini belirtmektedirler. Ayrıca kazanımların günlük yaşamda kullanılabilir nitelikte olması ve öğrencilerin toplumsal yaşama uyumunu kolaylaştırmamasına yönelik fikir beyan ettikleri görülmektedir. Buna ilaveten öğretmenler kazanımların gözlenebilir ve ölçülebilir nitelikte olma durumuna ilişkin olarak sorunlar bulunduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin geneli kazanımların konularla tutarlı olmadığına, açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmediğine de inanmaktadırlar.

Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna yönelik görüşlerinin cinsiyetlere, mesleki deneyime, mezuniyet durumuna, okul türüne ve okulun yerleşim yerine göre farklılaşma durumuna bakıldığında, cinsiyet, okul türü ve mezuniyet durumu dışında diğer değişkenlerle ilgili herhangi bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin cinsiyet, okul türü ve mezuniyet durumu dışındaki demografik özelliklerinin İHYD dersi öğretim programıyla ilgili görüşlerini herhangi bir şekilde etkilemediği söylenebilir.

Araştırma sonuçları ilgili literatürdeki araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında birtakım benzerliklerin yanısıra birtakım farklılıkların da bulunduğu dikkati çekmektedir. Toprak ve Demir (2017) İHYD dersinde sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin yaptıkları araştırmada da öğretmenler kazanımların konu alanı içeriğiyle ilgisiz olduğunu belirtmektedirler. Öte yandan bu sonuç daha önceki öğretim programlarını içeren araştırmalarla karşılaştırıldığında çelişmektedir. Güdücü'nün (2008) Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersi öğretim programına ilişkin araştırmasında ve Toraman'ın (2012) Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi öğretim programına ilişkin yaptığı araştırmada her iki programda verilen kazanımların konu alanıyla uyumlu olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğunun kazanımların günlük yaşamda kullanılabilir nitelikte ve öğrencilerin toplumsal yaşama uyumunu kolaylaştıracak nitelikte olması gerektiğine yönelik düşünceleri Güdücü'nün (2008) ve Ülger'in (2012) araştırmalarındaki öğretim programında verilen kazanımların öğrencilerin günlük yaşamlarında davranışa dönüşebilecek ve öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir nitelikte olması gerektiği sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada kazanımların açık bir şekilde ifade edildiğine ilişkin önermelere öğretmenler kısmen katılmaktadırlar. Buradan hareketle programda kazanımların yeterince açıklanmadığı veya bunun öğretmenlerce anlaşılamadığı sonucuna varılabilir. Toprak ve Demir'in (2017) yaptıkları araştırmada da öğretmenler kazanımların açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmediğini belirtmektedirler. Bu durum programın kazanım boyutunun açıklık ve anlaşılırlığı noktasında bir sorun olduğunu doğrulamaktadır. İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutunda bahsedilen sorunların çıkmasında program geliştirme süreci, dersin ilkokul düzeyinde ilk defa okutulması, uygulayıcı görüşlerinden yeterince istifade edilmemesi programın pilot çalışmasının yapılmaması gibi etmenler etkili olmuş olabilir.

Programın içerik boyutuna yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin kazanım boyutunda olduğu gibi genellikle kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin programın içerik boyutuna yönelik olumlu görüşleri olmakla birlikte olumsuz görüşlere de sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenler, içeriğin programın genel amaçlarıyla uyumlu olma, öğrenci gelişim ve seviyesine uygun olma, içeriğin sarmal bir yapıda hazırlanmış olması ve içeriğin öngörülen sürede öğretilebilecek yapıda olması gibi özellikler noktasında birtakım sorunlara sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca içeriğin bilgi, beceri ve değer ağırlıklı olarak yapılandırılması noktasında programın yeterli olmadığı yönünde görüş bildirdikleri bulgulardan anlaşılmaktadır. Buna ilaveten öğretmenler içerikte insan hakları, yurttaşlık ve demokrasiye ilişkin konuların işlenmesinin de yetersiz olduğuna inanmaktadırlar. Öte yandan öğretmenlerin genelinin program içeriğinin öğrencilerin derse katılımını olumlu yönde etkilemesi, içerikte yer alan konuların sunuş sırasının uygunluğu, içeriğin hazırlanmasında öğretim ilkelerinin esas alınması, içeriğin kazanımlara uygun olması gibi özellikleri noktasında da çeşitli sorunlara sahip olduğunu ifade ettikleri gözlemlenmiştir.

İçerik boyutuna yönelik öğretmen görüşleri bağımsız değişkenler açısından değerlendirildiğinde cinsiyet, mesleki deneyim, mezuniyet durumu, okul türü ve görev yapılan okulun yerleşim yerine göre öğretmenlerin görüşlerinin farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programı

içerik boyutuna ilişkin görüşlerinde cinsiyet, mesleki deneyim, mezuniyet durumu, okul türü ve görev yapılan okulun yerleşim yerinin herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde bir yorum yapılabilir.

Araştırmanın bu sonuçları ilgili literatürdeki araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. İHYD dersi öğretim programına ilişkin olmayan, ancak önceki yıllarda insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi içerikli derslerin öğretim programları ve işlenişine yönelik yapılan araştırmalarda (Başaran, 2007; Er, Ünal ve Özmen, 2013; Gözel, 2005; Güdücü, 2008; Koca, 1998) da kazanım içerik uyumu, içeriğin öğrenci seviyesinin üstünde olması, bilgi, beceri ve değerlere programlarda gerektiği önemin verilmemesi ve süre yetersizliği gibi hususlarla ilgili sorunlara dikkat çekildiği anlaşılmaktadır. Bu sorunların İHYD dersi öğretim programında devam etmiş olmasında ihtiyaç analizinin yapılması, program geliştirme süreci ve pilot çalışma süreci gibi unsurların etkili olduğu düşünülmektedir.

Dersin öğretim programının öğrenme-öğretme süreçleri boyutuna yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin kazanım ve içerik boyutunda olduğu gibi maddelere kısmen katılıyorum düzeyinde cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin programın öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin olumlu görüşlerin yanısıra olumsuz görüşlere de sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin çoğunluğu programın öğrenme-öğretme sürecinde hangi öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile öğretim araç ve gereçlerinin kullanılması gerektiğine ilişkin bilgilendirme yapıldığını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Öte yandan öğretmenler programın yapılandırmacı anlayışı destekler nitelikte olma ile öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması önerilen öğretim araç ve gereçlerinin kolay temini gibi hususlar hakkında çeşitli sorunları bünyesinde barındırdığını belirtmişlerdir. Merey ve diğerleri (2012) yurttaşlık eğitiminde öğrenme öğretme sürecinde kullanılan öğretim yöntemleri açısından bakıldığında soyut kavramlar öğretilirken yönetim, temel hak ve özgürlükler, sorumluluk, görev gibi konuların öğretiminde sadece bilgi düzeyinde kalındığını belirtmiştir. Tünkler (2013) çalışmasında yurttaşlık eğitimi dersinin soyut kavramlar içerdiği ve bu dersin 2015-2016 yılından itibaren Piaget'in 7-11 yaş somut işlemler döneminde olan öğrencilere okutulmaya

başlanması nedeniyle bu dersin ezbere dayalı değil görsel ders araç gereçleriyle desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Som ve Karataş (2015) Türkiye' de vatandaşlık eğitimi üzerine bir inceleme adlı çalışmasında, yurttaşlık eğitiminde bilgi öğretmek kadar olumlu tutumların geliştirilmesinin önemli olması sebebiyle görsel materyal olmadan ezbere dayalı eğitimin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Dersin öğretiminde sadece bilgi ile sınırlı kalmamak için uygun araç gereç, strateji yöntem ve tekniğin uygulanarak İHYD dersinin görsel zenginliğe kavuşması amacıyla öğretme sürecinde kullanılması önerilen öğretim araç ve gereçlerinin kolay temininin sağlanması gerekliliği olduğu söylenebilir.

Programın öğrenme-öğretme süreçleri boyutuna yönelik öğretmen görüşleri bağımsız değişkenler açısından değerlendirildiğinde cinsiyet, mesleki deneyim ve mezuniyet durumuna göre öğretmenlerin görüşlerinin farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Farklılıkların cinsiyette kadınlar, mesleki deneyimde 16-20 yıl ve mezuniyet durumunda eğitim yüksekokulu çıkışlı olanlar lehine olduğu bulgulardan anlaşılmaktadır. Öte yandan okul türü ve görev yapılan okulun yerleşim yerinin öğretmenlerin öğretim programına yönelik görüşleri üzerinde herhangi bir belirleyici etkisi olmamıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin görüşlerinde cinsiyet, mesleki deneyim ve mezuniyet durumunun etkili olduğu söylenebilir.

Programın ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun görüşlerinin kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin programın ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin programın kazanım, içerik ve öğrenme-öğretme süreci boyutlarına benzer şekilde değiştiği söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin programın ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin olumlu görüşlerin yanısıra olumsuz görüşlere de sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bulgulardan öğretmenlerin programda öğrenci başarısını belirlemeye yönelik olarak etkinlik örneklerinin verilmesi, ölçme ve değerlendirmede yeterli esnekliğe ve etkinliklerde öğretmene yardımcı olacak niteliğe sahip olması gibi hususlarla ilgili çekinceleri olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme anlayışı açısından hem ürüne hem de sürece odaklı olması yönünde fikir beyan ettikleri dikkati

çekmektedir. Som ve Karataş (2015) da çalışmasında ölçme değerlendirme sürecinin ezbere dayalı ya da sonuç odaklı değil, öğrencilerin tutum ve bilgilerini birlikte ortaya koyabilecekleri hem süreç hem de sonuç odaklı bir ölçme- değerlendirme anlayışına yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik görüşlerinin cinsiyetlere, mesleki deneyime, mezuniyet durumuna, okul türüne ve okulun yerleşim yerine göre farklılaşma durumuna bakıldığında, cinsiyet dışında diğer değişkenlerle ilgili herhangi bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Farklılaşmanın kadınlar lehine olduğu bulgulardan anlaşılmaktadır. Bu sonuçtan hareketle, öğretmenlerin cinsiyetlerinin programın ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerini etkilediği ileri sürülebilir.

Araştırmanın bu sonuçları ilgili literatürde yapılan araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında genellikle birtakım benzerliklerin olduğu görülmektedir. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik etkinlik örneklerinin yetersizliği Ülger'in (2012) araştırmasındaki öğretim programlarında insan hakları ve vatandaşlık eğitimi alanı ara disiplin kazanımları için verilen etkinlik örnekleri, önerilen süre ve ölçme değerlendirmeye ilişkin açıklamalar yeterli olmadığı sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Etkinlik örneklerinin yetersizliğinin programın öğretmenlere ölçme ve değerlendirme konusunda yol gösterici olmasını engelleyebileceği söylenebilir. Toraman'ın (2012) araştırmasında da vatandaşlık ve insan hakları eğitimi öğretim programında ölçme ve değerlendirme için yeterince örnek bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum, programlarda ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri ile bunların nasıl uygulanacağına yönelik etkinlik örneklerinin verilmesinin programdaki önemli bir eksikliği giderebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Programın geneline ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun görüşlerinin kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin programı geneline ilişkin görüşlerinin program öğelerine (kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme-değerlendirme) ilişkin görüşleriyle benzer

şekilde değiştiği söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin programın geneline ilişkin olumlu görüşlerin yanısıra olumsuz görüşlere de sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Programın geneline ilişkin olarak öğretmenlerin çoğunlukla kendilerine bilgilendirme yapılması, hizmet içi eğitim verilmesi, programın hazırlanma aşamasında nitelikli ön hazırlık yapılması, genel amaçların gerçekleştirilebilirliği, programın yapısı, programın bölümlerinin birbiriyle tutarlılığı, öğrenci özelliklerine uygunluğu ve ders saati süresi yeterliliği, kuramsal kısmın zayıflığı veya yetersizliği, öğrenciye çoklu bakış açısı kazandırmaması gibi çeşitli sorunları ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Programın geneline yönelik öğretmen görüşleri bağımsız değişkenler açısından değerlendirildiğinde cinsiyet açısından öğretmen görüşlerinin farklılaştığı, bunun da kadınlar lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan mesleki deneyim, okul türü ve görev yapılan okulun yerleşim yerinin öğretmenlerin öğretim programının geneliyle ilgili görüşleri üzerinde herhangi bir belirleyici etkisi olmamıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinde cinsiyetin etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bu sonuçları ilgili literatürdeki araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırıldığında birtakım örtüşmelerin ve ayrılıkların olduğu ortaya çıkmaktadır. Ulusoy ve Erkuş'un (2016) ilkokul 4. sınıfta "İnsan hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" dersinin okutulmasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini inceleyen araştırmalarında cinsiyetin, mezuniyet durumunun ve mesleki deneyimin öğretmenlerin konuya ilişkin düşüncelerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, farklı örneklem grubu olsalar ve farklı zamanlar da görüş bildirseler de genel olarak öğretmenlerin programlara ilişkin benzeri eğilimlere sahip olabileceği söylenebilir.

5.1.2. Nitel Boyuta İlişkin Tartışma ve Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin dersin öğretim programı boyutları ve bu dersin ilkokul 4. sınıfta okutulmasına ilişkin görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin görüşlerinin kısmen olumlu olduğu ve dersin 4. sınıf seviyesi için soyut kavramların olması

nedeniyle ağır geldiği yönündedir. Dersin sosyal bilgiler dersiyle birleşmesi gerektiğini düşünen öğretmenlerin olmasının yanı sıra daha erken yaşlarda demokratik tutum, davranış ve değerlerin kazandırılmasının gerekli olduğu belirten öğretmenler de vardır. Bir kısım öğretmen ise ders kitabı hakkında, ders kitabının masallardan oluşması ve masalın sonunda sadece çok fazla sayıda soruların olması nedeniyle uygun bir ders kitabı olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenler bu dersin erken yaşta verilmesinin gerekliliğini şöyle açıklamıştır; haklarını bilen, başkalarının haklarına da saygı duyan, uzlaşan, sorumluluklarını bilen, kendisini başkasının yerine koyan, vatanını, milletini seven iyi birer yurttaş olabilmeleri için bu değer, davranış ve tutumların erken yaştan başlayarak her yaş grubunda da verilmeye devam edilmelidir. Er, Ünal ve Özmen'in (2013) çalışmasında da çalışma grubu büyük oranda bu derse ilişkin, çocukların vatandaşlık, demokrasi, insan hakları vb. kavramlarla erken yaşlarda tanışmalarının iyi olacağı ve bu konudaki bilinç seviyelerinin artacağı düşüncesinde birleşmişler ve bu çalışmanın sonuçlarına yakın sonuçlar elde etmişlerdir. Öğrencilerin vatandaşlık ve demokrasi gibi kavramlarla erken yaşlarda tanışması sonuçlarına ulaşılmıştır. Gözel'in (2005) çalışmasında da insan hakları ve vatandaşlık eğitimi dersinin 7. Sınıftan 6. Sınıfa alınması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuç ta bu dersin daha erken yaşlarda alınmasını destekler niteliktedir. Ülger ve Yel'in (2013), Güven, Tertemiz ve Bulut'un (2015), Aydeniz (2010), Balbağ, Bayır ve Ersoy'un (2017), Sadık ve Sarı (2012), çalışmalarından elde edilen bulgular bu dersin 4. sınıfta okutulmasın gerekli görülmesi sonucu ile aynı doğrultuda olduğu görülmektedir.

Sağlam, Hayal'in (2015) çalışmasında da sınıf öğretmenlerinin bu dersin bağımsız bir ders olarak ilkokul 4. sınıfta yer almasını dörtte üçüne yakını doğru bulduğu görülmesinin yanı sıra öğretmenlerinin dörtte üçünden fazlası, "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" dersi konularının "Sosyal Bilgiler" dersiyle bütünleştirilmesini istemektedir. Toraman'ın (2012) çalışmasında "İlköğretim 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersini" gerekli bir ders olarak bulmuşlardır.

Öğretmenlerin çoğunluğu dersi gerekli görmüştür, diğer çoğunluğu demokratik yaşam becerisi kazandıran bir ders ve bir diğer çoğunluk ise seviyenin üzerinde bir ders ve çok azı gereksiz bir ders olarak nitelendirmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu duyarlı vatandaşlar yetiştirmek, insan ve çocuk hakkı, sorumluluk, özgürlüklerinin erken yaşta öğrenmeleri açısından gerekli bir ders olarak tanımlamışlar. Hürfikir'in (2004) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilköğretim çağındaki çocuklara demokratik değer, tutum ve davranış kazandırmak için gerekli bir ders olarak görmeleri araştırmayı desteklemektedir.

Dersin gerekliliği ve bu dersin ülkemizdeki geleceği hakkında öğretmenlerin çoğu dersin gerekli ve geleceğinin olduğunu, çoğunluğa yakını gerekli fakat seviyenin üzerinde olduğunu, öğretmenlerin bir kısmı güncellenip geliştirildiği takdirde gerekli bir ders olduğunu belirtmişlerdir. Bir kısım öğretmen ise gereksiz ve seviyenin üzerinde olduğunu, bir diğer kısmı ise Sosyal Bilgiler dersi ile birleşmesi gerektiğini düşünmektedirler. Gürel'in (2016) çalışmasında ise sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenleri bu dersin Türkiye' deki yurttaşlık eğitimi için kesinlikle gerekli olduğunu fakat bu dersin başarılı bir şekilde verilemediğini bunun nedeninin ise öğretmenlerin kendilerini bu dersi vermede yeterli görmedikleri sonucuna ulaşmıştır.

İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersi ile 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi konularının örtüşme durumu hakkında öğretmenlerden bir kısmı konuların örtüşmediğini, yine başka bir kısmı örtüştüğünü, bir diğer kısmı örtüşen tarafları kısmen olsa bile ayrı bir ders olarak okutulması gerektiğini, yine bir diğer kısmı tam örtüşmüyor fakat sosyal bilgiler dersinde okutulabileceğini, çok azı ise örtüşmesinin olağan bir durum olduğunu belirtmişlerdir.

Programının hazırlık aşaması ve tanıtımı hakkında öğretmenlerin büyük çoğunluğu tanıtım ve bilgilendirme çalışması yapılmadı cevabını vermiştir. Araştırmadaki bu sonuçla Güven'in (2010) çalışmasındaki öğretmenlerin vatandaşlık bilgisi dersi ve seminer faaliyetlerinin verilmesi gerektiğini belirtmeleri sonucuyla yakınlık göstermektedir. Ülger'in (2012) çalışmasındaki öğretmenlerin çok büyük bir kısmı, ister kendini daha fazla geliştirmek istediğinden isterse bu konuda kendisinde eksilik olduğunu düşündüğünden insan hakları vatandaşlık eğitimi ile ilgili hizmet içi

eğitime gereksinim duymaktadırlar sonucuyla benzerlik göstermektedir. Çok az bir kısmı, öğretmenlere görüşleri sorulmamıştır cevabını vermiştir. Yine çok az bir kısmı yeterli olduğunu ve azınlık olan bir diğer kısım öğretmen ise planlı ve bilgiye yönelik olmalıdır cevabını vermiştir.

Programının uygulanışında karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmenlerin büyük çoğunluğu konuların soyut olduğunu ve somutlaştırmada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç Gürel'in (2016) ve Er, Ünal ve Özmen'in (2013) çalışmalarında bulguladığı bu dersin soyut olduğu öğretmenlerin zorlandığı ve üst sınıflarda okutulması sonucuyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin diğer bir kısmı davranışa dönüştürülecek yapıda olmadığını belirtmiştir. Balbağ, Bayır ve Ersoy'un (2017) çalışmasında da öğretmenler bu dersin günlük yaşamla ilişkilendirilmesinin gerektiğini sonucuyla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin diğer bir kısmı ise, program ile ders kitabının uygun olmadığını ve yine birazı ise program uygulanışında herhangi bir sorun olmadığını belirtmişlerdir.

Programının uygulanışında kazanım boyutunda karşılaşılan sorunlara bakıldığında öğretmenlerin büyük çoğunluğu kazanımların soyut olduğunu ve somutlaştırmada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bir kısmı kazanım boyutunda sorun olmadığını belirtmiştir. Bir kısmı ise ders kitabı ile kazanımların uyumlu olmadığını, birazı cevapsız bırakmış ve çok azınlığı ise sürenin yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Programın uygulanışında içerik boyutunda karşılaşılan sorunlara bakıldığında öğretmenlerin büyük çoğunluğu, içeriğin seviyenin üzerinde olduğunu, bu yaş seviyesine göre ağır geldiğini belirtmişlerdir. Çoğunluğa yakını içerik boyutunda sorun olmadığını, bir kısmı içerik ile kazanımların uygun olmadığını ve diğer bir kısmı ders kitabı ile içeriğin uygun olmadığını ve çok azınlığı ise tema derinliği nedeniyle sürenin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Programın uygulanışında öğrenme-öğretme süreci boyutunda karşılaşılan sorunlara bakıldığında öğretmenlerin büyük çoğunluğu konuların ağır ve günlük hayatla ilişkilendirilmesinin zor olduğunu belirtmişlerdir. Koca (1998) araştırmasında da öğretmenlerin konuların gerçek yaşamla uygunluğunu kısmen bulgulamıştır.

Öğretmenlerin çoğunluğa yakını öğrenme-öğretme süreci boyutunda sorun olmadığını, bir kısmı ders kitabının uygunsuzluğu nedeniyle öğrenme-öğretme sürecinde sorun yaşandığını ve yine bir diğer kısmı ise sürenin yetersizliğini belirtmişlerdir.

Programın uygulanışında ölçme-değerlendirme süreci boyutunda karşılaşılan sorunlara bakıldığında öğretmenlerin büyük çoğunluğu değerlendirme boyutunda programda bilgilendirme eksiği olduğunu belirtmişlerdir. Balbağ, Bayır ve Ersoy' da (2017) çalışmasında öğretmenlerin öğrencileri geleneksel değerlendirme teknikleri ile değerlendirdikleri, bazı öğretmenlerin gözlem yaparak değerlendirmeye çalıştıklarını fakat bunu bir değerlendirme aracı olarak kullanmadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirmede yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılabilir. Çoğunluğa yakını sorun yaşanmadığını, bir kısmı değerlendirmenin davranışa yönelik olmadığını ve yine çoğunluğa yakını ise cevapsız bırakmıştır.

Programın öngördüğü yenilik ve değişiklikler boyutunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu programın öngördüğü yenilik ve değişiklikler sorusuna herhangi bir fikir beyan etmemiştir. Çoğunluğa yakını programın demokratik vatandaş yetiştirmeyi amaçladığı için yenilik ve değişiklik öngördüğünü belirtmişlerdir. Az bir kısmı somutlaştırma çalışması olduğunu, yine azınlığı, günlük hayatla ilişkilendirme olduğunu belirtmiştir. Çok azı, temalaştırmaya gidildiğini, öğrenci merkezli olduğunu, ayrı bir ders olduğunu ve yine çok azı düşünmeye araştırmaya yönelik bir yapıda olduğunu belirtmiştir.

Programın üstün yönleri hakkında fikir beyan eden öğretmenlerin büyük çoğunluğu programın üstün yönleri hakkında herhangi bir fikir beyan etmemiştir. Çoğunluğa yakını demokratik vatandaş yetiştirmeyi amaçlaması olarak, az bir kısmı her hafta can alıcı bir konuyu (masal) işlemesi çok az bir kısmı gerçek hayatın dinamiklerini öğretmesi, değer eğitimine katkı sağlaması, dersler arası ilişkilendirme yapılması, başarıyı hedeflemesi olarak, geleceğe dair rehberlik yapması olarak belirtmişlerdir. Yine çok az sayıda öğretmen üstün yönü olmadığını belirtmiştir.

Programın zayıf yönleri hakkında fikir beyan eden öğretmenlerin büyük çoğunluğu soyut kavram fazlalığı nedeniyle içeriğin zenginleşmediğini, çoğunluğa yakını herhangi bir fikir beyan etmemiştir. Öğretmenlerden birazı etkinlik örneklerinin yetersiz olduğunu, bir kısmı ders kitabının kazanımlarla uyumsuz olduğunu, çok azı yurttaşlık konuları yetersiz, programın çok yoğun olduğunu, sürekli değişkenlik içermemesi, diğer ülkelerle bağlantı kurulmaması ve görsel zenginlik olmamasını ve çok az sayıda öğretmen zayıf yönleri olmadığını belirtmişlerdir. Ders saatinin 3 değil de 2 olması programın zayıf yönü olarak görülmesi ders saatinin artırılırsa daha iyi olacağı ve süre sıkıntısı olduğunu gösterir. Gözel'in (2005) araştırmasında haftalık bir saat verilen insan hakları ve vatandaşlık eğitimi dersinin 3 saate çıkarılması önerisi araştırmamızı desteklemektedir.

Programın daha nitelikli hale gelmesi için önerilerde bulunan öğretmenlerin yarısı somutlaştırılıp günlük hayatla ilişkilendirilmesi gerektiğini belirtirken ki Gözel'in (2005) araştırmasında da sadece teorikle sınırlı kalınmamasını pratik ile teoriğin birlikte işe koşulması gerektiği belirtilirken, Koca'ın (1998) araştırmasında öğretmenler konuların gerçek yaşama uygunluğuna kısmen katılmaktadır. Öğretmenlerin diğer yarısına yakını görüşlerinin alınmasını, süreç değerlendirme ve öğretmen yetiştirme kanallarının açık olmasının gerektiğini belirtmiştir. Çok az bir kısmı kazanımların azaltılmasını, kazanımların açık dille örneklendirilmesini, Türk insanına uygun eğitim için iyi bir planlama ile konuyu bilen eğitimcilere verilmesi gerektiğini, ilkokul seviyesine indirgenmesi ya da sosyal bilgiler içine alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Yine çok azı öğrenciye çoğulculuk ve çeşitliliği zenginlik olarak kavrayan bir toplum ve dünya modeli sunulması gerektiğini ve yine çok az bir kısım öğretmen programın nitelikli olduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan öğretmenlerin yarısından fazlası programın daha nitelikli hale gelmesi için herhangi bir fikir beyan etmemişlerdir. Bu azımsanmayacak bir sayıdır ve buradan öğretmenlerin program hakkında ya bilgi sahibi olmadıklarını ya da eleştirel ve yenilikçi bir anlayışa sahip olmadıklarını anlayabiliriz.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler getirilebilir:

- Araştırmadan elde edilen bulgulara göre İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programındaki gerek kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutları yeniden gözden geçirilmeli, eksiklikler giderilmelidir.
- İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersine ilişkin araştırmalar nitelik ve nicelik açısından çeşitlendirilmelidir. Bu manada öğretim programı ve ders kitapları gibi konulara odaklanan, farklı örneklem grupları üzerinde, farklı veri toplama araçlarıyla yürütülen araştırmalar yapılabilir.
- İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersi konusunda yapılan akademik çalışmalar incelenip bu doğrultuda program hazırlayıcılar ve akademisyenlerle işbirliği içinde program revize edilip programın eksiklikleri giderilebilir.
- Program soyut kavramlar içermesi ve öğrenci seviyesinin üzerinde olması nedeniyle güncellenebilir ve sadece ilkokul 4. sınıfla sınırlandırılmadan içeriği geliştirilerek üst sınıflarda verilmeye devam edilebilir.
- Program içeriği çoğunlukla sosyal bilgiler dersi ile örtüştüğü için ders konuları sosyal bilgiler dersi içerisinde eritilebilir.
- Araştırmada öğretmenlerin iyi bir program okuyucu olmadıkları tespit edilmiştir. Bu manada bazı öğretmenlerin program hakkında bilgi sahibi olmadığı, programı gereği gibi yeterince okuyup incelemediği ve programa hâkim olmadıkları söylenebilir. Gerek sene başı ve sonu mesleki çalışmalar gerek seminer ve hizmet içi eğitim yoluyla öğretmenlerin iyi birer etkili yurttaşlık ve insan hakları eğitimcisi olabilmeleri adına gerekli tedbirler alınabilir. Ayrıca program kılavuz kitabının kuramsal boyut kısmı geliştirilerek içeriğinde örnekleri de barındıran daha zengin bir yapıya kavuşturulabilir.
- Araştırma bulgularında programın ölçme-değerlendirme boyutunda bilgilendirme eksiğinin yansıra, ölçme-değerlendirme hem süreç hem de sonuç odaklı olacak şekilde revize edilebilir.

- Program hazırlama sürecinde süreç değerlendirme ve öğretmen yetiştirme kanalları sürekli açık olup öğretmenlerin görüşleri alınabilir.
- Programın kazanımlarının günlük yaşamda kullanılabilir nitelikte olması ve öğrencilerin toplumsal yaşama uyumunu kolaylaştırmasına yönelik olacak şekilde etkinlik düzenlenmesi yapılabilir.
- İlkokul 4. Sınıf seviyesi için soyut olan bir dersin görselliğini artırabilmek için ders araç gereçleriyle desteklenmesi gereğiyle araç gereç temini sağlanmalıdır.
- İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi eğitiminin günlük hayatla entegresinin olabilmesi için sadece sınıfta ders ile sınırlı kalmayıp bir okul kültürü haline gelebilmesinde tüm okul çalışanlarını işe koşan projeler etkinlikler seminerler yapılabilir.
- Programın kuramsal kısmı geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

Alkın, S. (2007). *İngiltere ve Türkiye'de ilköğretim programlarındaki vatandaşlık eğitiminin karşılaştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altunya, N. (2003). *Vatandaşlık bilgisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aras, H. (2000). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde öğrencilere insan hakları ile ilgili tutumların kazandırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Arslan Türker, Ş. (2005): *İlköğretimde vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin öğretiminin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ayaş İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aybay, R. (2004). *Vatandaşlık hukuku*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Aydeniz, D. (2010). *İlköğretim 4. 5. sınıf sosyal bilgiler dersinin insan hakları ve demokrasi eğitimindeki işlevselliği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Sakarya.

Aytaç, K. (1998). *Avrupa Eğitim Tarihi* (Antik çağdan 19. yüzyılın sonlarına kadar). İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

Bağlı, M. T. (2013). Ara-disiplin olarak vatandaşlık ve insan hakları eğitimi: ilköğretim öğrencilerinin insan haklarına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 38*(169), 296-310.

Balbağ, N. L., Bayır, Ö. G. & Ersoy, A. F. (2017). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersini öğretmenler ve öğrenciler nasıl algılıyor? *Sakarya University Journal of Education, 7*(1), 223-241.

Balkis, R. (2005). *İnsan haklarının hukuksal temelleri ve Türkiye' de insan hakları eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Barındık, C. (2004). *Türkiye'de yurttaşlık tartışmaları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Başaran, T. (2007). *İlköğretim okullarında vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programının uygulanışına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri.*

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Başgil, A. F. (1961). *Demokrasi yolunda*. İstanbul: Yağmur Yayınevi.

Baştürk, N. (2011). *İlköğretim 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi öğretim programı kazanımlarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Konya ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Bouineau, J. (1998). *Fransa'da devrim döneminde yurttaşlar ve yurttaşlık. Dersimiz: Yurttaşlık,* (Haz. Turhan Ilgaz, Çev. Y. Küey). İstanbul: Kesit Yayıncılık.

Bookchin, M. (1999). *Kentsiz kentleşme: Yurttaşlığın yükselişi ve çöküşü*. (Çev. B. Özyalçın). İstanbul: Ayrıntı.

Bronson, J. (2012). Human rights education for underprivileged high school students. *A Journal of Social Justice, 24*, 46–53. DOI:10.1080/10402659.2012.651007 adresinden 4 Nisan 2016 tarihinde alınmıştır.

Büyükdemir, E. (2001). *İlköğretim 7. sınıflarda okutulan vatandaşlık ve insan hakları dersinin etkililiğinin araştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Büyükkaragöz, S. & Çivi. C. (1995). *Genel öğretim yöntemleri.* Konya: Atlas Kitabevi.

Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Claude, R. P. (2006). *Yaygın insan hakları eğitimi* (Çev. M. Çevik). İzmir: İnsan Hakları Gündemi Derneği.

Crick, B. (2007). *Demokrasi.* (Çev. H. Yolsal). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Caner, H. (1966). *Yurttaşlık bilgisi*. İzmir. Karınca Matbacılık.

Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları.* (Çev. edt: S.B. Demir) Ankara: Eğiten Kitap.

Crick, B. (2012). *Demokrasi.* (Çev. Ü. H. Yolsal). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Çalık, D. (2002). *İlköğretim okullarında demokrasi eğitimi üzerine bir araştırma (Manisa ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Çam, E. (1981). *Siyaset bilimine giriş.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Yayınları.

Çayır, K. (2003). *Kıbrıs'taki milliyetçiliklerin düşünsel kökenleri ve tarihsel gelişimi (1878-2004).* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Çeçen, A. (2000). *İnsan hakları.* Ankara: Savaş Yayınevi.

Çiftçi, A. (2008). *Vatandaşlık bilgisi (Demokrasi ve İnsan Hakları).* Ankara: Gündüz Yayıncılık.

Çolak, K. (2015). *Sosyal bilgiler ile vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derslerinde küresel vatandaşlık eğitimi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çüçen, A. K. (2013). *İnsan hakları*. Bursa: Sentez Yayınları.

Dahl, R. A. (2010). *Demokrasi üstüne* (Çev. B. Kadıoğlu). Ankara: Phonix Yayınevi.

Dam, H. & Karataş, M. (2014). Değerler eğitimi açısından Veda Hutbesinde insan onuru. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1*(2), 48-75.

Demir, Ö. & Acar, M. (1992). *Sosyal bilimler sözlüğü.* İstanbul: Ağaç Yayıncılık.

Demir, Ş. (2005). *Yurttaşlık kavramı ve Türkiye için bir model önerisi: Anayasal yurttaşlık*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Tokat.

Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğan, İ. (2005). *Vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğan, İ. (2007). *Modern toplumda vatandaşlık ve insan hakları.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğan, F. (2008). *Ankara ili ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesine ilişkin görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Elkatmış, M. (2007). *İnsan hakları eğitimi*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.

Elkatmış, M. (2013). 1998 Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programı ile 2010 vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(3), 59-74.

Erbay, E. & Tuncay, T. (2010). İnsan hakları eğitimi: güçlendirme yaklaşımı temelinde bir değerlendirme. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi, 1*(3), 147-162.

Erdoğan, M. (2010). *Anayasal demokrasi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Erdoğan, E. (2015). *Ortaöğretim demokrasi ve insan hakları dersi öğretim programının Avrupa Birliği ölçütlerine göre değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

ERG (Eğitim Reformu Girişimi). (2005). Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu. Web: http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1.html 20.03.2018'de alınmıştır.

Ergil, D., Akıncı, Z., Yılmaz, A., Yalçın, Ö. & İnal, C. (2005). *Demokrasi kültürü ve etkili yurttaşlık.* Ankara: Toplum Sorunları Araştırma Merkezi Eğitim Dizisi.

Er, H., Ünal, F., & Özmen, C. (2013). 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin 4. sınıfa alınmasına ilişkin görüşler üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Science, 6*(8), 179-196.

Ergit, Ş. (1998). *Milli eğitim ile ilgili mevzuat*. İstanbul: MEB Yayınları.

Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri.* Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Ersoy, A. F. (2016). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrencilerinin algısı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 67-83. doi: 10.17679/iuefd.17345163

Fişek, H. (1959). *Türk vatandaşlık hukuku.* Ankara: Güzel İstanbul Matbaası.

Flowers, N. (2000). *The Human Rights Education Handbook: Effective Practices for Learning, Action, and Change.* University of Minnesota: Human Rights Education Series.

Flowers, N. (2010). *Pusulacık: Çocuklar için insan hakları eğitimi kılavuzu* (Çev. M. Çulhaoğlu). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Gall, M., Borg, W. & Gall. J. (1996). *Educational research: An introduction.* New York: Longman.

Gordon, T. (2009). Etkili öğretmenlik eğitimi. (Çev. S. Karakale). İstanbul: Profil Yayıncılık.

Gözütok, F. D. (1999). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi projesi. *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1076, 55-67.

Gözütok, F. D. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Göz, N. L. (2010). *İlköğretimde demokrasi ve vatandaşlık eğitimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Gözel, Z. (2005). *Demokrasi eğitimi ile ilgili bir öğretim programını hazırlama ve bu programı değerlendirme.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Gözübüyük, A. Ş. (1992). *Anayasa hukuku.* Ankara: Turhan Kitabevi.

Güdücü, H. S. (2008). *İlköğretim programlarında yer alan vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersine ilişkin öğretmen algısına yönelik: Manisa örneği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Gülcan, M.G. (1997). *Türk eğitim sisteminde insan hakları eğitimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gülmez, M. (1998). *Belgelerle insan hakları eğitimi birleşmiş milletler onyılı.* Ankara: TODAİE.

Gülmez, M. (1996). *İnsan hakları eğitimi hakkı*. Ankara: TODAİE.

Gülmez, M. (2001). *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: TODAİE.

Gündoğdu, K. (2004). *İlköğretimde demokrasi ve insan hakları üzerine bir durum çalışması.* Yayımlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Günel, E. & Pehlivan, A. (2015). Küresel eğitim çerçevesinde vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders kitabi ve öğretim programı. *Journal of Social Studies Education Research, 6*(1), 123-171.

Gündüz, M. & Gündüz, F. (2002). *Yurttaşlık bilinci.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Gürbüz, G. (2006). *İlköğretim 7. ve 8 sınıflarda vatandaşlık bilgisi dersinde demokrasi eğitimi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Gürel, D. (2016). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine yönelik görüşlerinin karşılıklı olarak incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 641-660.

Güven, S. (2010*). İlköğretim birinci kademede vatandaşlık eğitimi üzerine bir durum çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güven, S., Tertemiz, N. & Bulut, P. (2009). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi* (1). 20 Mayıs 2018 tarihinde http://dergipark.gov.tr/ksbd/issue/16230/169971 adresinden erişilmiştir.

Hançerlioğlu, O. (1983). *Düşünme Tarihi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Heater, D. (2004). *Citizenship: The civic ideal in world history, politics and education.* Manchester: Manchester University Press.

Hürfikir, Y. (2004). *İlköğretim 2. kademe sosyal bilgiler derslerinin demokrasi eğitimindeki yeri: Öğretmen Görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Izgar, G. (2017). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabının yapılandırmacı yaklaşım açısından irdelenmesi. *İlköğretim Online, 16*(2), 584-600.

İbrahimoğlu, Z. (2014). *Gayrimüslim azınlıklara göre Türkiye'de vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (E. Ö. Yiğit, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.

Kansu, C. Ç. (2015). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinde etkin vatandaşlık eğitiminin etkililiği.* Yayımlanmamış doktora tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Karakoç, F. Y. & Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *TED, 40*(40), 39-49.

Karatekin, K., Merey, Z., Sönmez, Ö. F. & Kuş, Z. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumları. *Turkish Studies,*

International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7(4), 2193 – 2207.

Kasapoğlu, H. (2001). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin okullarında insan haklarına uygun davranma düzeyleri konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaymakcı, S. (2009). Yeni Sosyal bilgiler programı neler getirdi?. Gazi Üniversitesi *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(5), 1530-1545.

Keleş, G. N. (2007). *Milli eğitim bakanlığı demokrasi ve insan hakları eğitim programının değerlendirmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Keleşoğlu, S. (2008). *Demokrat yurttaş niteliklerinin kazandırılması açısından 7.-8. sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi programı (2000) ile 6.-7. sınıf sosyal bilgiler dersi programının (2005) karşılaştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kepenekçi, Y. K. (1999). *Türkiye'de genel ortaöğretim kurumlarında insan hakları eğitimi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kepenekçi, Y. K. (2000a): *İnsan hakları.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Kepenekçi, Y. K. (2000b). *İnsan hakları eğitimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Kepenekçi, Y. K. (2014). *Eğitimciler için insan hakları ve vatandaşlık.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Koca, D. (1998). *Vatandaşlık bilgisi ve insan hakları eğitimi dersinin öğretmen algısına göre değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Koçoğlu, E. (2008). *İnsan hakları ve demokrasi kavramlarının ilköğretim sosyal bilgiler müfredatındaki yeri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Elazığ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Kurt, T. (2007). *Öğretmenlerin demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kuş, E. (2007). *Nicel-nitel araştırma teknikleri: sosyal bilimlerde araştırma teknikleri: Nicel mi? Nitel mi?.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Kymlicka, W. (2004). *Çağdaş siyaset felsefesine giriş.* (Çev. E. Kılıç). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Marshall, T. H. & Bottomore, T. (2006). *Yurttaşlık, azınlıklar ve çokkültürcülük. Yurttaşlık ve toplumsal sınıflar.* (Çev. A. Kaya). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

MEB. (1995). İlköğretim genel müdürlüğü ortaokul programı. Ankara.

MEB (1997). 10.09.1997 tarih ve 82 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı.

MEB. (2011). *İlköğretim vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.

MEB. (2015). *İlkokul (4.Sınıf) insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi (taslak) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.

Merey, Z., Karatekin, K. & Kuş, Z. (2012). İlköğretimde vatandaşlık eğitimi: Karşılaştırmalı kuramsal bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(3), 795-821.

Metin, M. (2002). *Vatandaşlık ve insan hakları dersinde demokratik tutum geliştirme ve insan haklarının önemi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook.* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Mulhan, M. (2007). *İlköğretim 7.sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ders kavramlarının öğrenilmesinde sosyal, ekonomik ve kültürel faktörler ile eğitim-öğretim uygulamalarının etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Mumcu, A. (1992). *İnsan hakları ve kamu özgürlükler.* Ankara: Savaş Yayınları.

Naval, C., Print, M. & Veldhuis, R. (2002). Education for democratic citizenship in the new europe: context and reform. *European Journal of Education, 37*, 107-128.

Oğuşgil, V. A. (2016). Avrupa Birliği'ne Üye Ülkeler İle Türkiye'de Vatandaşlık Eğitimi. *Proceedings of SOCIOINT 2016 3rd International Conference on Education, Social Sciences and Humanities*, 23-25 May 2016-Istanbul, Turkey.

Oğuz Haçat, S. & Demir, F. B. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine ilişkin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 2*(1), 1-17.

Oğuzkan, A. F. (1982). *Eğitim terimleri sözlüğü.* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Orend, B. (2002). *Human rights: Concept and context.* Neww York: Broadwiew Press,

Özbek, R. (2004). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ders amaçlarının gerçekleşme düzeyi.* Yayımlanmamış doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Özdamar, K. (2004). *Paket programları ile istatiksel veri analizi (Çok Değişkenli Analizler)* SPSS-MINITAB. Eskişehir: 1. Kaan Kitabevi.

Özdemir, M. Ç. & Bingöl, A.S. (2009). Çok kültürlü toplumlarda vatandaşlık eğitimi. A. Şişman ve diğ. (Eds.), *1. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (ss. 301-305), Uşak: Öncü Basımevi.

Öztürk, C., & Dilek, D. (Eds.). (2005). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Öztürk, M. (2014). *Coğrafya eğitiminde araştırma.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Robson, C. (1993). *Real world research: A resource for social scientists and practitioners-researchers.* Massachusetts: Blackwell Pushers.

Sadık, F. & Sarı, M. (2012). Çocuk ve demokrasi: ilköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education 1* (1), 48-62.

Sarıbay, A. Y. (1994). *Siyasal sosyoloji.* İstanbul: Der Yayınları.

Sağlam, H. İ. & Hayal, M. A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin "insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi" dersinin ilkokul 4. Sınıfta yer almasına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 207-217.

Som, İ. & Karataş, H. (2015). Türkiye'de vatandaşlık eğitimi üzerine bir inceleme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(1). 33-50.

Soysal, M. (1979). *Anayasaya giriş*. Ankara: Sevinç Matbaası.

Şaylan, G. (1998). *Demokrasi ve demokrasi düşüncesinin gelişmesi*. Ankara: TODAİE İnsan Hakları Araştırma ve Derleme Merkezi.

Şensoy, G. (2014). *Vatandaşlık bilgisi konularının öğretiminde okul dışı sahaların etkili kullanımı (Ordu ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.

Şentürk, R. (2014, Aralık). Doğu ve batı medeniyetlerinde insan hakları. *Kur'ân ve Sünnete Göre Temel İnsan Hakları Tartışmalı İlmî Toplantı,* (21-22 Aralık 2013), Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İstanbul.

T. C. Anayasası (2017). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Tezcan, M. (1983). Cumhuriyetin 60. yılında demokrasimiz, eğitimimiz. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 16*(2), 125-131.

Tuncay, T. & Erbay, E. (2010) İnsan hakları eğitimi: güçlendirme yaklaşımı temelinde bir değerlendirme, *TAAD, 1* (3).147-162.

Türk Dil Kurumu. (1983). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.

Tonga, D. (2013). *8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık bilinci düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Toprak, E. & Demir, S. B. (2017). İlkokul 4. sınıf "insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi" dersinde yaşanan sorunların sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17* (4), 2160-2179.

Toraman, Ç. (2012). *İlköğretim 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders programı'nın (2010) değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tünkler, V. (2013). *Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programında yer alan soyut kavramların, becerilerin ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin metaforik bir yaklaşım.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ulubey, Ö. (2015). *Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programının yaratıcı drama ve diğer etkileşimli öğretim yöntemleri ile uygulanmasının akademik başarıya ve demokratik değerlere bağlılığa etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ulusoy, K. & Erkuş, B. (2016). İlkokul 4. sınıfta "İnsan hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" dersinin okutulmasına ilişkin sınıf ve sosyal bilgiler

öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(24), 1143-1172.

UNESCO, (2012). *World programme for human rightsv education.* Paris: UNESCO. http://www.ohchr.org/Documents/Publications/WPHRE_Phase_2_en.pdf adresinden 12 Ağu. 17 tarihinde alınmıştır.

Uyangör, N. (2007). *İlköğretim 7. sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programının değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Uygun, O. (1996) *Türkiye'de demokrasi ve insan hakları.* Ankara: TODAİE.

Ülger, M. (2012). *İlköğretim okullarında insan hakları ve vatandaşlık eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi,* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ülger, M. (2013). İnsan hakları ve vatandaşlık eğitimi ara disiplin alanı uygulamasının sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Education, 2* (3), 14-29.

Ünal, Ş. (1997). *Temel hak ve özgürlükler ve insan hakları hukuku.* Ankara: Yetkin Yayıncılık.

Ünsal, A. (1998). *Yurttaşlık zor zanaat, 75 yılda tebaa'dan yurttaşa doğru.* İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Üstel, F. (2014). *"Makbul vatandaş"ın peşinde: II. meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Yavuz, N., Duman, T. & Karakaya, N. (2016). *İnsan hakları ve demokrasi vatandaşlık bilgisi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yeşil, R. (2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, D. (2004). *Vatandaşlık bilgisi*. Konya: Çizgi Yayınevi.

Yılmaz, M. (2007). *Beypazarı ilçesi ilköğretim okulları ve liseleri yönetici ve öğretmenlerinin insan hakları eğitimine yönelik tutumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yiğit, M. F. & Kesmeci, A. M. (2015). Vatandaşlık ve demokrasi eğitiminde masal kullanımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 4(*3), 1320-1338.

Yücel, H. A. (1994). *Türkiye'de ortaöğretim.* Ankara: Turizm Bakanlığı Yayınları.

Yüksel, S. İ. (2006). *İlköğretim vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde öyküleri kullanmanın duyuşsal özelliklerin kazandırılmasına etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yürük, N. (2005). *An analysis of the nature of students' metaconceptual processes and the effectiveness of metaconceptual teaching practices on students' conceptual understanding of force and moti*on. Unpublished doctoral dissertation. The Ohio State University, USA.

EKLER

- **EK-1.** İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programının Kazanımları
- **EK-2.** İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği
- **EK-3.** Görüşme Formu
- **EK-4.** İzin Yazıları

EK-1. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programının Kazanımları

Ünite 1. İnsan Olmak

Y4.1.1. İnsan olmanın niteliklerini açıklar.

- İnsanı insan yapan değerlere odaklanılmalıdır.
- "İnsan olmak nedir?" sorusuna cevap aranmalıdır.

Y4.1.2. İnsanın doğuştan gelen temel ve vazgeçilmez hakları olduğunu bilir.

- Hakların insan olmaktan kaynaklandığı vurgulanmalı ve insanın nitelikleri ile haklar arasındaki bağa vurgu yapılmalıdır.

Y4.1.3. Haklarına kendi yaşamından örnekler verir.

- Yaşama hakkı, can ve mal dokunulmazlığı, beslenme, eğitim vb. daha çok öğrencilerin kendi yaşamlarıyla ilgili haklardan örnekler vermeleri sağlanmalıdır.

Y4.1.4. Çocuk ile yetişkin arasındaki farkları açıklar.

- Çocuk ile yetişkin arasındaki farklar; hak, görev, sorumluluk, özerk karar verme, temel ihtiyaçları karşılama vb. açılardan ele alınmalıdır.
- Yaşı ilerledikçe hak, özgürlük ve sorumluluklarının nasıl farklılaştığına değinilmeli; bu bağlamda çocuk hakları ve insan hakları genel biçimde karşılaştırmalı olarak ele alınmalıdır.

Ünite 2. Hak, Özgürlük ve Sorumluluk

Y4.2.1. Hak, özgürlük ve sorumluluk arasındaki ilişkiyi fark eder.

- Hak, özgürlük ve sorumluluk kavramları arasındaki etkileşim ve bu etkileşimi kolaylaştırıcı sevgi, saygı, hoşgörü gibi değerler vurgulanmalıdır.

Y4.2.2. İnsan olma sorumluluğunu taşımanın yollarını açıklar.

- İnsanın kendine, ailesine, başka insanlara, doğal çevreye, hayvanlara ve insanlığın ortak mirasına karşı sorumluluklarına yer verilmelidir.

Y4.2.3. Hak ve özgürlüklerini kullanabilen ve kullanamayan çocukların yaşantılarını karşılaştırır.

- Örneklerin hem yakın hem de uzak çevreyi kapsamasına özen gösterilmelidir.

Y4.2.4. Hak ve özgürlüklerinin ihlal edildiği ya da kısıtlandığı durumlarda hissettiklerini ifade eder.

- Hak ya da özgürlükleri ihlal edilen kişilerin aslında canının yandığına, canı yanan kişilerin duygularına duyarlı olmanın önemine vurgu yapılmalıdır.
- Kişilerin görüş, düşünce ve hislerine duyarlı olmamanın ayrımcılığa neden olacağına değinilmelidir.

Y4.2.5. Hak ve özgürlüklerin ihlal edildiği veya kısıtlandığı durumları örneklendirerek bunların çözümüne ilişkin sorumluluk üstlenir.

- Sorunların çözümleri demokratik, uzlaşıya dönük ve şiddetten uzak olmalıdır.
- Sorunların çözümü için izlenecek yollar ile başvurulacak kurum ve kuruluşlara değinilmelidir.

Y4.2.6. Hak ve özgürlüklere saygı gösterir.

- Kendi hak ve özgürlüklerine gösterilmesini beklediği saygıyı, kendisinin de başkalarının hak ve özgürlüklerine göstermesi gerektiği vurgulanmalıdır.

Y4.2.7. Hak ve özgürlüklerin kullanılmasının birlikte yaşama kültürüne etkisini değerlendirir.

- Hak ve özgürlüklerin özenle kullanıldığı ya da kısıtlandığı, ihlal edildiği durumların olası sonuçlarına yer verilmelidir.

Ünite 3. Adalet ve Eşitlik

Y4.3.1. İnsanların farklılıklarına saygı gösterir.

- İnsanlar arasındaki farklılıkların doğal olduğuna değinilmelidir.
- Farklılıkların kimi zaman farklı haklara (engelli hakları vb.) sahip olmayı gerektirdiğine değinilmelidir.

Y4.3.2. İnsanların hak ve özgürlükler bakımından eşit olduğunu bilir.

- Eşitliğin kurallar ve yasalar ile güvence altına alındığına değinilmelidir.

Y4.3.3. Adalet ve eşitlik arasındaki farkı ayırt eder.

- Adalet ve eşitlik kavramlarının birbirlerinden ayırt etmede hak, özgürlük ve sorumluluk kavramlarından hareket edilmelidir.
- Adalet ve eşitlik bağlamında pozitif ayrımcılık (cinsiyet eşitliği, dezavantajlılar, engelliler, çocuklar ile ilgili örnekler gibi) konuları ele alınmalıdır.

Y4.3.4. Adalet ve eşitlikle ilgili olumlu ve olumsuz davranışlara örnekler verir.

- Adalet ve eşitlikle ilgili örnekler ele alınırken ölçütlere de değinilmelidir.

Y4.3.5. Adil ya da eşit davranılmadığında insanlarda oluşabilecek duyguları açıklar.

- Öğrencilerin empati kurmalarını sağlayabilecek örneklere yer verilmelidir.

Y4.3.6. Adaletin ya da eşitliğin sağlandığı/sağlanamadığı durumları karşılaştırır**.**

- Karşılaştırmalar; demokrasi kültürü, birlikte yaşam, uzlaşı, çatışma bağlamlarında ele alınmalıdır.

Ünite 4. Uzlaşı

Y4.4.1. İnsanlar arasındaki anlaşmazlıkların nedenlerini açıklar.

- Anlaşmazlıkların yaşamın bir parçası ve doğal olduğu vurgulanmalıdır.
- Anlaşmazlık durumlarında herkesin aynı anda haklı olup olamayacağı sorgulanmalıdır.

Y4.4.2. Uzlaşı gerektiren ve gerektirmeyen durumları karşılaştırır.

- Uzlaşı gerektiren durumların özelliklerine değinilmelidir.

Y4.4.3. Anlaşmazlıkları çözmek için uzlaşı yolları arar.

- İhtilaflı konuların ele alınmasında sürecin sonuçtan daha önemli olduğu vurgulanmalıdır.
- Uzlaşı sürecinde fikirlerin argümanlara (tez, iddia, kanıt vb.) dayalı olarak savunulması gereği üzerinde durulmalıdır.

- Uzlaşı sürecinde, açık fikirlilik, hoş görülü olma, sabırlı olma, güven, empati vb. değerlerin önemine vurgu yapılmalıdır.

Y4.4.4. Anlaşmazlık ve uzlaşı durumlarının sonuçlarını örneklerle karşılaştırır.

- Karşılaştırma yapılırken birlikte yaşama kültürü, toplumsal gelişme ve değişme, barış dili, şiddet vb. ölçütler kullanılmalıdır.
- Anlaşmazlık durumlarında karşılıklı olarak hak ve özgürlüklere saygı gösterilmesi gerektiği vurgulanmalıdır.
- Uzlaşı ile çözülen sorunun, başka bir soruna neden olup olmayacağı sorgulatılmalıdır.

Ünite 5. Kurallar

Y4.5.1. Kural kavramını sorgular.

- Kuralların neden var olduğuna, kim ya da kimler tarafından ve nasıl konulduğuna değinilmelidir.
- Yazılı ve yazılı olmayan kurallara değinilmelidir.
- Bazı kuralların zaman içerisinde değişebileceği vurgulanmalıdır.

Y4.5.2. Kural, özgürlük ve hak arasındaki ilişkiyi değerlendirir.

- Kuralların özgürlükleri ve hakları sınırlandırıp sınırlandırmayacağına değinilmelidir.

Y4.5.3. Belirlediği/belirlenmiş kurallara uyar.

- Belirlenmesinde kendisinin katkısı olan ve olmayan kurallara uyması gerektiği vurgulanmalıdır.
- Kurallara uyulmadığında uygulanacak yaptırımların önemine değinilmelidir.

Y4.5.4. Kurallara uymanın toplumsal ahenge olan katkısını değerlendirir.

- Kurallara uyulmaması durumunda ortaya çıkabilecek sorunlara değinilmelidir.
- Birey, toplum, devlet ilişkisinin kurallarla düzenlendiğine ve bunun hukukun üstünlüğü ile olan ilişkisine değinilmelidir.

Ünite 6. Birlikte Yaşam

Y4.6.1. Birlikte yaşamak için bir yurda ihtiyaç olduğunu bilir.

- Yurdun sadece bir mekân değil, yaşayış biçimi, ortak değerler ve kültür ile anlam bulduğuna vurgu yapılmalıdır.

Y4.6.2. Birlikte yaşayabilmek için düzenleyici bir kuruma ihtiyaç olduğunu kavrar.

- Devlet, kamu ve sivil toplum kuruluşları ile bunların işlevlerine değinilmelidir.

Y4.6.3. Birey ve toplum arasındaki ilişkinin ortak sahiplik üzerinden kurulduğunu bilir.

- Birlikte yaşamanın paylaşmayı gerektirdiğine ve paylaşılanın üzerinde herkesin hakkı olduğuna vurgu yapılmalıdır.
- Toplumun ortak mallarını koruma sorumluluğuna vurgu yapılmalıdır.

Y4.6.4. Yurttaş olmanın sorumluluklarını yerine getirir.

- Aktif yurttaşlık kavramına örneklerle vurgu yapılmalıdır.
- Yurttaş olma sorumluluğu bireylerin konumları (çocuk- yetişkin ayrımı) ile ilişkilendirilmelidir.
- Yurttaşın hem diğer yurttaşlara hem de devlete karşı olan sorumluluklarına değinilmelidir.

Y4.6.5. Devletin yurttaşlarına karşı sorumluluklarını fark eder.

- Kamu kurum ve kuruluşlarının yurttaşların haklarını korumak, yurttaşlarına hizmet etmek, onların ihtiyaçlarını ve güvenliğini karşılamak için var olduğuna değinilmelidir.

EK-2. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği

Kıymetli Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı Kastamonu ilinde görev yapan ilkokul 4. sınıf öğretmenlerinin, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programıyla ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Ölçekte bulunan sorulara vereceğiniz cevaplar tarafımızca saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır.

Bu ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerin elde edilmesi amacıyla hazırlanan sorular; ikinci bölümde ise öğretim programıyla ilgili görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanan sorular bulunmaktadır.

Ölçek sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları samimi ve doğru olarak yanıtlamanız gerekmektedir. Lütfen ölçeklerin üzerine isim belirtmeyiniz.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Betül AKDENİZ
Kastamonu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

Birinci Bölüm

1.1. Cinsiyetiniz : Kadın ( ) Erkek ( )

1.2. Mesleki Deneyiminiz : 1-5 Yıl ( ) 6-10 Yıl ( ) 11-15 Yıl ( ) 16-20 Yıl ( ) 20 Yıl ve Üzeri( )

1.3. Mezuniyet Durumunuz : Öğretmen Okulu ( ) Eğitim Yüksekokulu( ) Eğitim Fakültesi ( ) Pedagojik Formasyon( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )

1.4. Görev Yaptığınız Okul Türü : Resmi ( ) Özel ( )

1.5. Okulunuzun Yerleşim Yeri : Köy ( ) İlçe ( ) İl ( )

İkinci Bölüm

Bu bölümde dersin öğretim programına yönelik görüşlerinizi tespit etmeyi amaçlayan anket maddeleri bulunmaktadır. Lütfen bu soruları kendi görüşleriniz doğrultusunda aşağıda sıralanan maddelerin karşısındaki seçeneklere (X) işareti kullanarak belirtiniz.

Soru No	Sorular	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

Programın Kazanım Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri						
2.1.	Kazanımlar konu alanının içeriği ile ilişkilidir.					
2.2.	Kazanımlar insan haklarına ilişkin konular içermektedir.					
2.3.	Kazanımlar yurttaşlığa ilişkin konular içermektedir.					
2.4.	Kazanımlar demokrasiye ilişkin konular içermektedir.					
2.5.	Kazanımlar, demokratik yaşamın becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır.					
2.6.	Kazanımlar öğrencilere çok yönlü bakış açısı kazandırmayı sağlayacak şekilde hazırlanmıştır.					
2.7.	Kazanımlar etkin öğrenmeyi sağlayacak niteliktedir.					
2.8.	Kazanımlar günlük yaşamda kullanılabilir niteliktedir.					
2.9.	Kazanımlar öğrencilerin toplumsal yaşama uyumunu kolaylaştıracak niteliktedir.					
2.10.	Kazanımlar gözlenebilir ve ölçülebilir niteliktedir.					
2.11.	Kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.					
2.12.	Kazanımlar açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmiştir.					
Programın İçerik Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri						
2.13.	İçerik programın genel amaçlarıyla uyumludur.					
2.14.	İçerik öğrencilerin seviyesine ve gelişim özelliklerine uygundur.					
2.15.	İçerik bilgi ağırlıklı olarak yapılandırılmıştır.					
2.16.	İçerik beceri ağırlıklı olarak yapılandırılmıştır.					
2.17.	İçerik değer ağırlıklı olarak yapılandırılmıştır.					
2.18.	İçerikte verilen bilgi, beceri ve değerler öğrencilerin bir yaşam biçimi ve kültür oluşturmalarına olanak sağlamaktadır.					
2.19.	İçerikte insan haklarına ilişkin konular ağırlıklı olarak işlenmektedir.					
2.20.	İçerikte yurttaşlığa ilişkin konular ağırlıklı olarak işlenmektedir.					
2.21.	İçerikte demokrasiye ilişkin konular ağırlıklı olarak işlenmektedir.					

2.22.	İçerik öğrencilerin haklarını öğrenmelerine ve haklarını aramalarına olanak sağlamaktadır.					
2.23.	İçerik öğrencilerin çeşitli sorun ve yönlendirmelerle konuyu tartışarak öğrenmelerine olanak sağlamaktadır.					
2.24.	İçerikte yer alan konuların sunuluş sırası uygun biçimde düzenlenmiştir.					
2.25.	Ünite isimleri ve içerikleri birbiriyle uyumludur.					
2.26.	İçerik sarmal (üst düzey hedefler ele alınarak öğretilmesi) bir özellik göstermektedir.					
2.27.	İçerik öğretim ilkeleri esas alınarak hazırlanmıştır.					
2.28.	İçerik öğrencilerin derse katılımını olumlu yönde etkilemektedir.					
2.29.	İçeriğin öğretilmesi öngörülen süre içerisinde mümkün değildir.					
Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri						
2.30.	Programda öğrenme-öğretme sürecinde hangi öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerektiği belirtilmiştir.					
2.31.	Program yapılandırmacı strateji, yöntem ve tekniklerinin uygulanmasını sağlayacak niteliktedir.					
2.32.	Programda öğrenme-öğretme sürecinde hangi öğretim araç ve gereçlerinin kullanılması gerektiği belirtilmiştir.					
2.33.	Program yapılandırmacı öğretim araç ve gereçlerinin kullanılmasını sağlayacak niteliktedir.					
2.34.	Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması önerilen öğretim araç ve gereçleri kolay temin edilebilir niteliktedir.					
Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri						
2.35.	Programda öğrenci başarısını belirlemeye yönelik olarak etkinlik örnekleri verilmiştir.					
2.36.	Program öğretmene ölçme ve değerlendirmede yeterli esnekliği tanımaktadır.					
2.37.	Ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri kazanımları ölçecek niteliktedir.					
2.38.	Programın ölçme-değerlendirme yaklaşımı hem süreç hem de ürün (sonuç) odaklıdır.					

2.39.	Ölçme-değerlendirme süreç odaklıdır.					
2.40.	Ölçme-değerlendirme ürün odaklıdır.					
2.41.	Ölçme-değerlendirme sürecinde bireysel etkinlikler yapılmasına uygun değildir.					
2.42.	Ölçme-değerlendirme sürecinde grupla etkinlikler yapılabilmektedir.					
2.43.	Program, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde öğretmene yardımcı olacak nitelikte değildir.					
Programın Geneliyle İlgili Öğretmen Görüşleri						
2.44.	Programın hazırlanma aşamasında yeterli ön hazırlığın yapıldığını düşünmüyorum.					
2.45.	Program uygulanmaya başlamadan önce öğretmenlere programla ilgili ön bilgi verilmiştir.					
2.46.	Programın tanıtımı ve uygulanması hakkında öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim yapılmıştır.					
2.47.	Programın genel amaçları gerçekleştirilebilir niteliktedir.					
2.48.	Program tematik yapıya sahip değildir.					
2.49.	Program temel aldığı felsefeyi yansıtmaktadır.					
2.50.	Program, birey ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliktedir.					
2.51.	Program genel olarak, insan hakları yurttaşlık ve demokrasiye yönelik bilgi, beceri, değer ve tutum kazandıracak niteliktedir.					
2.52.	Programın bölümleri birbiri ile tutarlıdır.					
2.53.	Program, 4. sınıftaki diğer derslerin öğretim programları ile tutarlıdır.					
2.54.	Program, öğrenci özelliklerine uygundur.					
2.55.	Program, bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygundur.					
2.56.	Program kolaylıkla güncellenebilir bir yapıya sahiptir.					
2.57.	Program, açık ve anlaşılır değildir.					
2.58.	Program, öğretmene yardım edecek nitelikte değildir.					
2.59.	Program için ayrılan haftalık 2 ders saati yeterlidir.					

EK-3. Görüşme Formu

Kıymetli Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı Kastamonu ilinde görev yapan ilkokul 4. sınıf öğretmenlerinin, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programıyla ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Mülakat sorularına vereceğiniz cevaplardan elde edilen veriler tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacak olup formun üzerine isim yazılmayacaktır. Mülakat sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları samimi ve doğru olarak yanıtlamanız gerekmektedir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Betül AKDENİZ
Kastamonu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

Sorular

1. Size göre ilkokul 4. sınıf İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi ne ifade ediyor?

2. İlkokul 4. sınıf İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin gerekliliği hakkında düşünceleriniz nelerdir ve bu dersin ülkemizdeki geleceğini nasıl görüyorsunuz?

3. İlkokul 4. sınıf İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersi konuları ile 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersi konularının örtüşme durumu hakkında neler düşünüyorsunuz?

4. İlkokul 4. sınıf İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programının hazırlık aşaması ve sizlere tanıtımı hakkında düşünceleriniz nelerdir?

5. Öğretim programının uygulanışında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

5.1. Öğretim programının uygulanışında kazanım boyutunda karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

5.2. Öğretim programının uygulanışında içerik boyutunda karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

5.3. Öğretim programının uygulanışında öğrenme-öğretme süreci boyutunda karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

5.4. Öğretim programının uygulanışında ölçme-değerlendirme boyutunda karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

6. Öğretim programının öngördüğü yenilik ve değişiklikler nelerdir?

7. Öğretim programının üstün yönleri nelerdir?

8. Öğretim programının zayıf yönleri nelerdir?

9. Öğretim programının daha nitelikli hale getirilmesi için size göre neler yapılmalıdır?

10. Son olarak söylemek istedikleriniz nelerdir?

EK-4. İzin Yazıları

T.C.
KASTAMONU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 75048956-44-E.5774689 25/05/2016
Konu : Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve 3616 (Genelge No:2012/13) sayılı emirleri.
b) Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 05/05/2016 tarihli ve 3270 sayılı yazısı.

Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi (b) yazılarında Kastamonu Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Betül AKDENİZ'in "İlkokul 4.Sınıf Öğretmenlerinin İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri" konulu anket çalışmasını İl merkezindeki resmi ve özel İlkokullların 4.sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulamak istediği belirtilmekte olup, söz konusu anket çalışması ile ilgili İnceleme ve Değerlendirme Komisyon Kararı ilişikte sunulmuştur.

Kastamonu Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Betül AKDENİZ'in "İlkokul 4.Sınıf Öğretmenlerinin İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri" konulu anket çalışmasını İl merkezindeki resmi ve özel İlkokullların 4.sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerine 2015-2016 eğitim öğretim yılında gönüllülük esasına göre eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Cengiz BAHÇACIOĞLU
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
25/05/2016

Aytekin YILMAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Saraçlar Mah.Bayındır Sok. No:8 37100 Kastamonu
Telefon No: (0366) 214 1001 Faks No: (0366)214 6494
e-Posta :bilgisayar37@meb.gov.tr
İnternet Adresi :www.kastamonu.meb.gov.tr

Bilgi için: Uğur GÖKNER
Memur
Dahili : (121)

Mesut ŞEKER
Müdür Yardımcısı
(205)

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 5603-0999-300b-b08a-ec40 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
KASTAMONU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 75048956-44-E.5887408 27.05.2016
Konu : Anket İzni

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne)

İlgi : 05/05/2016 tarihli ve 3270 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda belirtilen Kastamonu Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Betül AKDENİZ'in "İlkokul 4.Sınıf Öğretmenlerinin İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programlarına Yönelik Görüşleri" konulu anketi ilimiz merkezindeki resmi ve özel ilkokulların 4.sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerine 2015-2016 eğitim öğretim yılında gönüllük esasına göre eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan uygulaması ile ilgili Valilik Olur'u ilişikte gönderilmiştir.

Ekte gönderilen imzalı ve mühürlü anketin uygulanmasını,anketin tamamlanmasından itibaren iki hafta içerisinde CD'ye kayıtlı olarak iki örneğinin Müdürlüğümüze gönderilmesini arz ederim.

Cengiz BAHÇACIOĞLU
İl Milli Eğitim Müdür V.

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Anket (10 Sayfa)

T.C.
27 Mayıs 2016

Saraçlar Mah.Bayındır Sok. No:8 37100 Kastamonu
Telefon No: (0366) 214 1001 Faks No: (0366)214 6494
e-Posta :bilgisayar37@meb.gov.tr
İnternet Adresi :www.kastamonu.meb.gov.tr

Bilgi için: Uğur GÖKNER
Memur
Dahili : (121)

Mesut ŞEKER
Müdür Yardımcısı
(205)

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 66ad-7ab5-3844-a589-3246 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ



Adı Soyadı : Betül AKDENİZ
Doğum Yeri ve Yılı : Konya-1984
Medeni Hali : Bekâr
Yabancı Dili : İngilizce
E-posta : betulakdeniz84@hotmail.com

Eğitim Durumu

Lise : Atatürk Kız Lisesi-2001

Lisans : Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği-2007

Mesleki Deneyim

İş Yeri : Doğanören İlköğretim Okulu (Kastamonu) 2008-2010

İş Yeri : Kentli İlköğretim Okulu (Şırnak) 2010-2012

İş Yeri : İsfendiyarbey ilkokulu (Kastamonu) 2012

İş Yeri : Darende İlkokulu (Kastamonu) 2012- (halen)

Yayınları

Akdeniz, B. (2016, Mayıs). *Çizgi Filmlerde Yer Alan Değerler: Caillou ve Pepe Örneği.* 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Akdeniz, B. & Kaymakcı, S. (2017, Mayıs). *İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Müzelerin Kullanımının İncelenmesi: Kastamonu Örneği.* 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Lefke Avrupa Üniversitesi, Lefke / KKTC.